

Universidad Veracruzana

Universidad Veracruzana

Centro de Idiomas Córdoba

Especialización en Promoción de la Lectura

Trabajo recepcional

**Cuentacuentos para niños de preescolar “Déjame que te
cuente un cuento”**

**Que como requisito parcial para obtener el diploma de esta
especialización**

Presenta

L.D. Héctor Iván Sánchez Morales.

Director:

Dr. José Antonio Márquez González.

Córdoba, Veracruz, marzo de 2021

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

Tutor: Dr. José Antonio Márquez González Profesor de la Especialización en Promoción
Integrante del Núcleo Académico Básico de la Lectura Universidad Veracruzana

Especialización en Promoción de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 1: Mtro. Álvaro Ricardo
De Gasperín Sampieri.

Profesor de la Especialización en Promoción
de la Lectura

Universidad Veracruzana

Lector y sinodal 2: Mtra. Beatriz Mireya
García Guillen.

Profesora de la Especialización en
Promoción de la Lectura Universidad
Veracruzana

Lector y sinodal 3: Dr. Daniel
Domínguez Cuenca.

Algunos datos del autor

El autor: Héctor Iván Sánchez Morales, licenciado en derecho por la Universidad Veracruzana (Sistema de Enseñanza Abierta); oriundo de la ciudad de Orizaba, Ver., en donde me he desarrollado personal, académica y profesionalmente, y en la que desarrollé el proyecto de intervención como una manera de redituárle a mi ciudad natal lo mucho que me ha dado.

Lector desde la infancia, puesto que participé desde los siete años en concursos de lectura denominados “El niño lector” en donde obtuve primeros lugares a nivel estatal y brillantes participaciones a nivel nacional; experiencia personal que me hizo darme cuenta de la importancia de que el acercamiento a la lectura debe darse en la infancia, y entre más pronto sea este acercamiento es mejor.

Me desarrollé académicamente hacia el derecho, ramo donde la lectura es indispensable, aprendiendo a disfrutar tanto de la lectura académica como de la literatura que de una u otra manera llegaba a mis manos.

Once años después de egresar de la licenciatura, me encontré con la Especialización en promoción de la lectura, posgrado que me ha hecho retomar la lectura como eje determinante en mi vida.

Dedicatorias

A mi hijo Héctor Rafael Sánchez Tlaxcala, quiero que sepas que, con tus risas, juegos, besos, caricias, llantos y hasta berrinches eres un motor enorme para emprender todos mis proyectos, cuando estoy a punto de rendirme, de tirar la toalla, como se dice coloquialmente, pienso en ti, y es cuando redoblo esfuerzos. El proyecto de intervención lo inspiraste tú, en tu rutina para dormir que termina regularmente con tu insistente petición: ¡papá cuéntame un cuento! Donde busco transmitirte primero mi amor y luego una serie de virtudes que hay en los cuentos: respeto, amistad, solidaridad, etcétera; pero también busco que vivas aventura, diversión, risas, cantos, todo ello a través de la narración oral; espero que todo esto quede sembrado en tu corazón y algún día se vea reflejado en ti, siendo un hombre de bien. TE AMO.

Agradecimientos

A Dios uno y trino, por quien vivo, me muevo y existo. Gracias Señor por todas tus bendiciones.

A mi esposa Judith: gracias por el apoyo y las motivaciones inquebrantables, por estar conmigo cuando realmente no lo merezco, te amo.

A mi madre y hermanas: Gracias por toda una vida de apoyo y amor incondicional, este logro por supuesto que también es de ustedes.

Al Dr. José Antonio Márquez González: gracias por su paciencia y consejos, se le admira y respeta como académico, pero más aún por el gran ser humano que es.

A la Dra. Herlinda Flores Badillo: gracias por el apoyo constante en la especialización, estoy seguro que nos seguiremos encontrando en la promoción de la lectura.

A mis compañeras de generación: Gracias por su disposición para transitar de un simple grupo de personas que comparten aula, hacia un grupo donde se vive una auténtica y sincera amistad.

Contenido

Algunos datos del autor.....	1
Dedicatorias	2
Agradecimientos	3
Lista de tablas, figuras y gráficas.....	7
Introducción.....	8
Capítulo 1. Marco referencial	10
1.1 Marco conceptual.....	10
1.1.1 Primera infancia	10
1.1.2 Fomento a la lectura	13
1.1.3 Narración oral.....	14
1.1.3.1 Antecedentes históricos de la narración oral.....	18
1.1.3.2 Tiempo o momento previo a la narración oral	19
1.1.3.3 Tiempo o momento durante la narración oral	21
1.1.3.4 Tiempo o momento después de la narración oral	23
1.1.3.4 Beneficios de la narración oral.....	23
1.1.4. Literatura infantil y libros para niños	26
1.1.4.1 Literatura infantil.....	26
1.1.4.2 Libros para niños, libros cosa o literatura instrumentalizada.....	27
1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión.....	29
1.2.1 Antecedentes a nivel internacional.....	29
1.2.2 Casos en México	31
Capítulo 2. Marco teórico y metodológico.....	33
2.1 Las teorías que sustentan la intervención	33
2.1.1 Teoría constructivista del aprendizaje	33
2.1.2 Teoría del constructivismo social.....	35
2.2 Metodología	37
2.2.1 Contexto de la intervención	37
2.2.2 Planteamiento del problema.....	41
2.2.3 Objetivos	41
2.2.3.1 Objetivo general	41
2.2.3.2 Objetivos particulares	42
2.2.4 Hipótesis de intervención.....	42

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención	42
2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos.....	44
2.2.7 Metodología de análisis de datos.....	45
Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados	47
3.1 Descripción de la propuesta	47
3.2 Los resultados obtenidos.....	54
3.2.1 Los resultados negativos	62
3.2.2 Síntesis de resultados	62
Capítulo 4. Discusión y recomendaciones.....	64
4.1 Discusión	64
4.1.1 Los objetivos particulares del proyecto de intervención y los resultados	64
4.1.2 El objetivo general del proyecto de intervención y los resultados	67
4.1.3 La hipótesis de intervención y los resultados.....	67
4.1.4 El marco teórico y los resultados	68
4.1.5 El estado del arte y los resultados	69
4.2 Recomendaciones	70
Capítulo 5. Conclusiones.....	71
Bibliografía	73
Referencias	80
Apéndices	82
Apéndice 1	82
Apéndice 2	85
Apéndice 3	86
Apéndice 4.....	88
Apéndice 5	89
Apéndice 6.....	90
Apéndice 7.....	91
Apéndice 8	92
Apéndice 9	93
Apéndice 10.....	94
Apéndice 11	95
Apéndice 12	96

Apéndice 13	97
Apéndice 14	98
Apéndice 15	99
Apéndice 16	100
Apéndice 17	101
Apéndice 18	102
Apéndice 19	103
Apéndice 20	104
Apéndice 21	105
Apéndice 22	106
Apéndice 23	107
Apéndice 24	108
Apéndice 25	109
Apéndice 26	110
Apéndice 27	111
Apéndice 28	112
Apéndice 29	113
Apéndice 30	114
Apéndice 31	115
Apéndice 32	117
Apéndice 33	119

Lista de tablas, figuras y gráficas.

Tablas:

Tabla 1 Principales periodos del desarrollo infantil	11
Tabla 2 Tipo de comunicación y su disciplina	15

Figuras

Figura 1 Mapa de localización del lugar de intervención.	38
Figura 2 Mapa de la localización de la unidad habitacional donde se localiza el jardín de niños.	39
Figura 3 Fotografía del frente del Jardín de Niños Ignacio de la Llave.....	40

Gráficas:

Gráfica 1 Participación padres de familia niños de 4 años.....	54
Gráfica 2 Participación de los padres de familia, niños de 5 años.....	55
Gráfica 3 Libros en casa.	56
Gráfica 4 Libros infantiles en casa.....	56
Gráfica 5 Lectura de padres a sus hijos.	57
Gráfica 6 Horas frente al televisor.	58
Gráfica 7 Uso de Smartphone a la semana.	58
Gráfica 8 Asistencia a las sesiones (niños de 4 años)	59
Gráfica 9 Asistencia a las sesiones (niños de 5 años)	60
Gráfica 10 Emociones de los participantes	61

Introducción

El ser humano es en esencia social, es decir, está hecho para estar inserto en una sociedad determinada en un momento histórico determinado. Para las debidas interacciones sociales entre el hombre y sus semejantes se ha utilizado el lenguaje. Así, el hombre a partir de los seis meses de edad empieza a poner especial atención al modo y manera en que las personas a su alrededor se comunican, y al cabo de algunos meses logra expresar algunas sílabas ya con algún tipo de significado: mamá, agua, papá, teta, etcétera, e inicia el uso y dominio del lenguaje oral.

El lenguaje oral es el primer lenguaje que llegamos a conocer; después se nos presenta el lenguaje escrito e iniciamos un camino en la lectura y la escritura. Lamentablemente, a diferencia del lenguaje oral, el escrito no se desarrolla de manera innata, sino que este requiere cierto adiestramiento.

Esta separación que se realiza del lenguaje oral y el escrito, de la lectura y la escritura, es una de las causas a consideración para que después, sea difícil la formación de lectores letrados, en palabras del autor, lectores que sean capaces de producir sus propios textos (Garrido, 2014).

El proyecto de intervención del que versa este reporte pretendió combatir esta separación que se realiza entre el lenguaje oral y escrito. Mediante el uso de cuentacuentos, para que el lenguaje oral, a través de la narración, la lectura en voz alta, etcétera, acerque al grupo de intervención (menores de 6 años) también conocido como primera infancia, al lenguaje escrito.

Al respecto, se propone un marco referencial que se delimitó por conceptos básicos como lo son: Primera infancia, fomento a la lectura, narración oral escénica, literatura infantil y libros para niños. Utilizando como eje central la teoría constructivista de Jean Piaget y Lev Vygotsky.

La primera infancia es aquella que se da desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, y es en ella donde se constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos, y es en esta etapa del desarrollo que se pretende iniciar a formar lectores letrados (Perinat, 2007).

El fomento a la lectura, y los beneficios que ésta trae a los infantes son conceptos respecto de los cuales se abunda tanto en el protocolo de investigación como el trabajo final que se realizó.

De igual manera se analizó lo relativo a la narración oral escénica, desde su historia, su presente, lo que implica, sus beneficios.

Por otro lado se estudió lo relativo a la literatura infantil y los libros para niños.

Por cuanto hace al marco conceptual o estado del arte, se realizó una compilación de los diversos estudios que se han realizado en lectura en la primera infancia, su influencia, sus beneficios, etc., se abordaron éstos y se tomaron en consideración en la puesta en práctica del proyecto de intervención.

Entre los antecedentes que resultan relevantes para este proyecto de intervención, podemos mencionar al propio jardín de niños donde se realizó el proyecto, así como a los participantes del mismo. El jardín de niños Ignacio de la Llave, en la ciudad de Orizaba, Ver., tiene aproximadamente treinta años de antigüedad. Asisten niños de los cuatro a los seis años de edad. En dicho jardín de niños se procura la formación de los menores de acuerdo al plan de estudios oficial, pero no se procura la promoción de la lectura entre los niños del horario extendido. El cuál permitiría que algunos niños pasen más tiempo de lo habitual en dicho lugar y lograrán la formación del hábito lector en su primera infancia.

Capítulo 1. Marco referencial

1.1 Marco conceptual

1.1.1 Primera infancia

En primer lugar, se intentará dar un concepto de primera infancia. Así, encontré el concepto que nos da la UNESCO:

La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos. (UNESCO, 2019).

Por su lado, Campos nos dice:

El proceso de desarrollo humano es fascinante, un ensamblaje de factores genéticos y ambientales que van influyendo en el desarrollo cerebral y modelando la conducta, las emociones, la estructura física, las habilidades cognitivas y la personalidad, permitiendo así que el ser humano se adapte a su entorno. Es un proceso constructivo, con una complejidad única en cada persona, y que tiene como base, indiscutiblemente, los primeros años de vida” (Campos, 2010)

Es en esta etapa en donde se asentarán las bases para el desarrollo y la evolución de los niños en un futuro. En este sentido Musen Coger y Kagan (1972) dicen: “la psicología del desarrollo tiene como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana”. Entonces será esta etapa primordial y la que afecte a las posteriores.

Parafraseando a Campos (2010), es la alta plasticidad presente en el cerebro en esta primera infancia la que le permite verse moldeando (estructural y funcionalmente) por las experiencias que va viviendo. Conforme pasa el tiempo el cerebro moldeado en la primera infancia será el cimiento para la vida posterior de los niños.

Esta maleabilidad que presenta el cerebro en la primera infancia, es una característica que se presente de manera benéfica y también de manera negativa; por ejemplo, si las experiencias

vividas en la primera infancia son desfavorables (abandono, maltrato, violencia familiar, etcétera) se generan fuertes traumas en los niños que repercuten más adelante en detrimento de su salud mental e incluso, cuando la violencia se presenta en niveles más elevados, el desarrollo cerebral llega a contenerse o estancarse; así lo revelaron estudios de la *Child Trauma Academy*, organización no gubernamental de Estados Unidos, citadas por Campos (2010).

No omito manifestar que diferentes psicólogos hacen una clasificación diferente, respecto de la infancia, entre ellas Papila, Wendkos y Duskin, quienes dicen que la primera infancia va desde el nacimiento hasta los tres años de vida; mientras que desde los tres hasta los 6 años de vida hablan de una segunda infancia. Papila, Wendkos y Duskin (2009)

Estas autoras en la página 12 de su texto nos muestran el cuadro siguiente:

Tabla 1 Principales periodos del desarrollo infantil

Principales desarrollos típicos en los periodos del desarrollo infantil			
Periodo por edad	Desarrollo físico	Desarrollo cognitivo	Desarrollo psicosocial.
Lactancia y primera infancia (nacimiento a 3 años)	Todos los sentidos y sistemas orgánicos operan en diversos grados al momento del nacimiento. El cerebro aumenta en complejidad y es sumamente sensible a la influencia ambiental. El crecimiento físico y el desarrollo de habilidades motoras son rápido.	Las capacidades para aprender y recordar están presentes, incluso en las primeras semanas. El uso de símbolos y la capacidad para resolver problemas se desarrollan para el final del segundo año. La comprensión y el uso del lenguaje se desarrollan con rapidez.	Se forma el apego hacia los padres y otras personas. Se desarrolla la autoconciencia. Ocurren cambios de dependencia a autonomía.

Segunda infancia. (3 a 6 años)	<p>El crecimiento es constante, la apariencia se vuelve más delgada y las proporciones más parecidas a las adultas.</p> <p>Disminuye el apetito y los problemas de sueño son comunes.</p> <p>Aparece la lateralización; mejoran las habilidades motoras gruesas y finas y la fuerza.</p>	<p>La comprensión y uso de lenguaje se desarrollan rápidamente.</p> <p>El pensamiento es un tanto egocéntrico, pero aumenta la comprensión acerca de las perspectivas ajenas.</p> <p>La inmadurez cognitiva da como resultado ideas ilógicas acerca del mundo.</p> <p>Mejoran la memoria y el lenguaje.</p> <p>La inteligencia se vuelve más predecible.</p> <p>La experiencia preescolar es común y la experiencia en jardín de niños lo es todavía más.</p>	<p>Aumenta el interés en otros niños.</p> <p>El autoconcepto y la comprensión de emociones se vuelven más complejos; la autoestima es global.</p> <p>Aumenta la independencia, la iniciativa y el autocontrol.</p> <p>Se desarrolla la identidad de género.</p> <p>El juego se vuelve más imaginativo, elaborado y generalmente más social.</p> <p>Son comunes el altruismo, la agresión y el temor.</p> <p>La familia sigue siendo el centro de la vida social, pero otros niños se vuelven más importantes.</p>
-------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Esta tabla fue tomada de Papila, Wendkos y Duskin (2009, 12)

Sin embargo, tomando en consideración la presencia de la UNESCO a nivel internacional, decidí ocupar para este apartado la clasificación de primera infancia que otorga el

organismo público y no la de las autoras psicólogas antes citadas, misma que ha quedado anotada para debida constancia.

Es la suma de estas características de la primera infancia, la que lleva a la conclusión para quien realizó esta intervención de que es en esta etapa, del desarrollo humano, donde deben realizarse el mayor número de acciones tendientes a la creación de nuevos lectores, lo que es la finalidad del proyecto de intervención de que versa este texto y que se presenta para su debida revisión.

1.1.2 Fomento a la lectura

En el ámbito de la promoción de lectura se utilizan diversas palabras tales como: animación, promoción, fomento, entre otras; términos que muchas veces son utilizados de manera indistinta tal y como si de sinónimos se tratara; al respecto, no pretendo definir cada término, establecer sus diferencias y establecer cuál es el más adecuado para la labor que se desempeña en el proyecto de intervención; sino que, me avocaré a la palabra fomento, para luego posicionarla en el ámbito de la lectura y establecer por qué se prefiere este término a los demás, es decir, promoción, animación.

En primer lugar, cabe apuntar que la palabra fomento tiene su raíz etimológica en el latín *fomentum*, contracción de *fovimentum*; del diverso *fovére*, abrigar, calentar. (Barcia, R., & de Echegaray, E. (1889). Diccionario general etimológico de la lengua española (Vol. 4). JM Faquineto.)

Por otro lado, la palabra fomento tiene varias acepciones a saber (en diferentes diccionarios): calor, abrigo y reparo que se da a una cosa. Pábulo o materia con que se ceba una cosa. Auxilio, protección. Medicamento líquido que se aplica en paños exteriormente.

En materia de lectura, la palabra fomento se ha utilizado como sinónimo de promoción, por tanto, el fomento o promoción de la lectura se define como una actividad esencialmente distinta a la de “leer” o “enseñar a leer”, fundamentada en el impulso del comportamiento lector y el acercamiento a los libros como fuente de crecimiento y construcción cultural, social y personal.

Se trata de una práctica intencional y social destinada a formar una sociedad lectora, a modificar la percepción que un individuo o colectivo tiene de la lectura, generando formas

positivas de sentirla, concebirla, valorarla y usarla. Por tanto, su fomento comprende todas las actividades que favorecen, propician o motivan una aproximación o incremento del uso y el gusto por la lectura.

De acuerdo con Petit, (2001) promover o fomentar la lectura consiste en:

Introducir a los niños, adolescentes y adultos a una mayor familiaridad y a una mayor naturalidad en el acercamiento a los textos escritos. Es transmitir pasiones, curiosidades; es ofrecerles la idea de que, entre toda la literatura disponible, entre todo el acervo escrito, habrá alguna obra que sabrá decirles algo a ellos en particular. Es proponer al lector múltiples ocasiones de encuentros y de hallazgos. P. 29

Así, el proyecto de intervención realizado es de promoción o fomento a la lectura, sin embargo, quien produce este texto, prefiere el término fomento a la lectura y ello tiene su sustento en la etimología de la palabra. Efectivamente, y como en un principio se apuntó, la palabra fomento conlleva en su etimología relación con las palabras abrigar, calentar, reparar, reconfortar; y el suscrito intentó que en el proyecto de intervención que se realizó, estos elementos estuvieran presentes; es decir, tomando en consideración la edad de los niños de preescolar, sus características particulares, el entorno, etcétera, se buscó que el ambiente en que se desarrolló el proyecto de intervención fuera cálido, reconfortante, con el fin de causar un mayor impacto en los participantes.

1.1.3 Narración oral

La comunicación es un ejercicio indispensable para el ser humano, con ella el hombre da a conocer a sus similares tanto sensaciones como pensamientos, ideas, sentimientos, emociones, etcétera. Tradicionalmente, se reconocen dos tipos de comunicaciones básicas: la oral y la escrita. Ahora bien, para que esta (la comunicación) sea exitosa, entre el emisor y él o los receptores debe haber un código común, ya sea una lengua o un lenguaje que para ambas partes sea usual.

López (1991) nos dice: “Lengua es lo mismo que idioma, o sea ese conjunto de signos ya organizados como un sistema, para uso exclusivo de un grupo humano, que puede constar de un número reducido de individuos o puede constituir un grupo de naciones con rasgos culturales afines. Así, se conocen cientos de lenguas habladas por otros tantos pueblos” p. 30.

Diferente al lenguaje que es la facultad que el hombre tiene de poder comunicarse con sus semejantes valiéndose de signos, que él mismo ha inventado de común acuerdo con todos aquellos seres con quienes vive en sociedad (López, 1991).

Para su estudio, la comunicación ha sido fragmentada en diversas divisiones o clasificaciones en las que los estudiosos de la lengua no siempre están de acuerdo, sin embargo, en este caso en concreto nos apegaremos a la clasificación que realizó Torre (2002) en la que clasifica la comunicación en: verbal (palabra hablada o escrita), paraverbal, el lenguaje del cuerpo y el uso y estructuración del espacio. Esta clasificación la considero correcta ya que la autora establece que la misma, parte de que cada apartado o tipo de comunicación, tiene una disciplina o rama que se encarga de su estudio, a saber:

Tabla 2 Tipo de comunicación y su disciplina

Tipo de comunicación.	Disciplina que la estudia.
Verbal.	Lingüística.
Paraverbal	Paralingüística.
El cuerpo	Quinésica.
Uso y estructuración del espacio.	Proxémica.

Nota: Esta tabla fue elaborada a partir de la información de Torre, 2002.

Así, la narración oral es un ejercicio de comunicación, ha sido conceptualizado por Ledesma (2020) como “un medio de expresión, el cual se manifiesta con ‘belleza’ y ‘arte’ (es decir con su propia técnica), en un instante único de creencia en la fantasía o realidad. Es una forma de comunicación que se nutre de la ficción, sin otro apoyo que la palabra, los gestos y los movimientos.” p. 8.

Por su lado Miranda (2016) dice: “La narración oral, conocida como cuentacuentos, consiste en relatar una historia literaria por medio del uso del lenguaje paraverbal.”

De ambas definiciones, sumadas a la clasificación de la comunicación que ha quedado plasmada con anterioridad, puedo definir la narración oral, llamada también cuentacuentos, como un ejercicio de comunicación en el que se narra una obra literaria, con una técnica propia, que se realiza una única vez (una narración nunca será igual a la otra, aunque se narre lo mismo), en el que se utiliza tanto el lenguaje paraverbal como el corporal, así como la proxemia.

Ahora se estudiaron los elementos de la definición antes plasmada:

La narración de una obra literaria del género narrativo. - El narrador oral o cuentero, no narra un aspecto de su vida cotidiana, no narra lo que se murmura en las calles, en la ciudad o colonia, no narra una noticia o cualquier otra cosa que no sea una obra literaria del género narrativo. Este primer punto diferencia al narrador oral o cuentacuentos de la persona que en una reunión cualquiera relata lo que le paso en el día, o un chiste o cualquier otra cosa. Esta persona, que cuenta algo diverso a una obra literaria, es llamada por Ledesma (2020) como cuentero. De igual manera, cabe aclarar que solo se narra una obra del género narrativo, no una obra perteneciente a la lírica como un poema o una oda, o una obra perteneciente al género dramático como pudiese ser una obra de teatro. Y ello es así por el fin propio de la obra; así las obras narrativas fueron hechas precisamente para narrar, mientras que las obras líricas fueron hechas para declamarse y las obras dramáticas para representarse. Así lo dice Ledesma (2020) “¿Se puede narrar la poesía? Yo creo que no, porque el recitado de la poesía exige otra técnica, la declamación...”

La técnica propia. - Para que una narración esté dotada de belleza y arte, la misma debe estar preparada desde una técnica propia (misma que se abordará más adelante). La técnica debe estudiarse, y perfeccionarse con el paso del tiempo, entre más se narre, mejor será la narración oral. Este elemento también diferencia al cuentacuentos con el cuentero, así, Lezama dice que el cuentero nace y el cuentacuentos se hace.

Que se realiza una única vez. - Una narración oral nunca será igual a otra; y ello es así por los diferentes aspectos que se conjugan al momento de realizar la narración oral. Puede ser que sea el mismo narrador, narrando la misma obra narrativa, pero la narración cambia ya sea por aspectos externos o internos que acompañan a la misma. El cambio puede deberse a un aspecto externo como por ejemplo el espacio físico con el que se dispone para realizar la narración, o las condiciones climatológicas del lugar. O un aspecto interno, el estado de ánimo del narrador, su salud y un sinfín de aspectos interiores del propio narrador.

El uso tanto del lenguaje paraverbal como del corporal, así como la proxemia.- En la narración oral o cuentacuentos se utiliza el lenguaje paraverbal, es decir, no sólo se domina la palabra sino los aspectos propios de la voz (altura, timbre, duración, volumen o intensidad), los sonidos o ruidos que acompañan a las palabras (sonidos, risas, llantos, onomatopeyas o

sonorizaciones), el ritmo de elocución, la coordinación de la respiración, de los silencios, etcétera. También se utiliza el lenguaje corporal, las posiciones corporales que se adoptan en la narración, los gestos que se realizan, la mímica que puede acoger a la narración. Por último, la narración oral hace uso del espacio como elemento de comunicación.

En este sentido habrá que diferenciar dos tipos de espacio, el espacio personal (tanto del narrador como el de los oyentes) como el espacio o distancia que el narrador sitúa entre él y los oyentes y que también ayuda al primero a comunicar de mejor manera la obra literaria narrativa que está narrando. Estos últimos elementos o tipos de lenguaje que el narrador utiliza para comunicar de mejor manera la narración que pretende dar a conocer son los que hacen que la narración oral sea algo hermoso, lleno de vida y especial, de igual manera son estos elementos lo que hacen que un narrador no sea igual al otro, ya que las expresiones paraverbales o las gesticulaciones, la forma o manera de estar de pie o de sentarse por parte de un narrador no será igual a otra adoptada por otro narrador (aun qué sea la misma historia narrada); el uso del espacio que tiene el narrador también cambia, así hay narradores que prefieren permanecer sentados y no moverse, capturando así toda la atención en sí mismos, en sus palabras y gestos; como los hay quienes usan o utilizan todo el espacio disponible para desplazarse, para darle vida a toda el área, también para dar a entender que el espacio donde se desarrolla la historia es grande, o por el contrario, utilizar un espacio de pocos metros cuadrados para dar a entender que él o los personajes están en un lugar pequeño, y así hacer una narración dinámica y llena de vida.

También hay narradores que utilizan el espacio entre ellos y su auditorio como un elemento más; por lo que, por ejemplo, hay narradores que se acercan a sus oyentes para confiarles una puridad con la que se entiende mejor la historia y que tal vez el resto de los personajes ignora, o para poner de manifiesto que algún tipo de animal se encuentra acechando o a punto de atacar, o por el contrario, incrementar el espacio entre el narrador y el oyente para hacer patente que algún personaje se aleja o que se va de manera definitiva, todo esto dependerá de la creatividad del narrador, de lo que la obra de género narrativo que se esté narrando, del público, y demás aspectos únicos de cada narración oral.

1.1.3.1 Antecedentes históricos de la narración oral

Es sumamente complicado encontrar un origen único de la narración oral, la verdad es que, este acto comunicativo ha existido desde los inicios de la humanidad y en todas las sociedades, desde las primeras sociedades nómadas hasta aquellas más avanzadas y estructuradas.

Ledesma (2020) dice: “La primera noticia escrita sobre la narración de cuentos proviene de una colección de papiros egipcios que se conoce con el nombre de ‘Cuentos de los Magos’. La mayoría de los eruditos están de acuerdo en que data del año 4000 A. C.”

Por su lado Robles (2012) afirma que fue Homero el primero en referirse a los *aedos*, a los que escuchó y de los que después escribió, y quienes fueron los primeros narradores orales formales, ya que para ellos la narración era toda una profesión, tan es así que había hasta escuela para formar *aedos*, todo esto alrededor del siglo VIII A.C.

Pasada la época de oro de la civilización griega, vino en apogeo la civilización romana y después la caída del imperio romano alrededor del año 476 de nuestra era. Más tarde, en el siglo VI ya existen documentos que dan fe sobre la existencia del *bufón* (la persona que divertía al rey y al pueblo de ese rey), son estos bufones los predecesores de los llamados juglares (Robles, 2012)

La palabra juglar proviene de los latinos *ioculos* (entretenimiento, placer o juego) y *aris* (oficio), es decir, la persona que tiene el oficio de proveer entretenimiento, placer o juego. Robles (2012) nos dice, respecto de los juglares que: “en el siglo VII encontramos una explicación en libros en español que hablan de la “*verba jocularia*” para referirse al histrión o jocular (palabra que viene de jocosos o gracioso)” y que en lenguas modernas son los llamados juglares.

En la era cristiana surgieron las guerras santas en donde los cruzados fueron pieza clave, tanto para los movimientos bélicos como para la narración oral, puesto que estos fueron grandes difusores de cuentos (Ledesma, 2020)

Surgen en diversas partes del mundo narradores orales: los *ollams* en Irlanda, los *bardos* en Gales, el trovador eólico en Grecia y el escaldo escandinavo en Islandia. Llegando a los trovadores de la edad media entre los siglos X y XV D.C. (Ledesma 2020)

Pero la narración oral no sólo se dio en el viejo continente, en América (sobre todo América Latina) antes de la llegada de los españoles la literatura era de tradición oral, por lo que ésta se transmitía de generación en generación ya sea por los relatos en la familia o el Chaman. (Ledesma 2020)

De este modo, la narración oral ha estado presente en toda la historia humana y ha llegado hasta nuestros días con una evolución importante. Actualmente, y como quedó anotado en la definición de la narración oral, esta se caracteriza por tener una técnica propia, con la cual se busca que la misma se desarrolle adecuadamente, preparando los momentos antes, durante y después de la narración oral, estos tiempos se abordaran adecuadamente en los subtítulos que prosiguen:

1.1.3.2 Tiempo o momento previo a la narración oral

La narración oral inicia antes de estar frente al auditorio que escuchara la narración oral y el primer paso es leer, leer mucho, leer cuentos para niños, jóvenes y adultos, leer novelas, leer relatos, leer microrrelatos, leer toda obra de género narrativo que llegue a las manos del narrador oral. De esta manera la lectura se convierte en la materia prima con la que todo narrador oral, y ello es así por diferentes razones: en primer lugar porque, a menos que el narrador piense dedicarse a narrar solamente para un público de cierta edad o de ciertas condiciones, necesitara un amplio conocimiento de obras literarias de género narrativo, para narrar lo mismo para niños, jóvenes o adultos; lo mismo para narrar durante diez o quince minutos que para narrar una historia en escasos dos minutos, lo mismo narrar una obra contemporánea que una obra de hace doscientos años o más.

Otro aspecto para leer cuantiosas obras por parte del narrador oral es el dominio de la lengua que trae consigo la lectura; así entre más lee un narrador oral mayor será su vocabulario, mejor será el uso de sinónimos que puede llegar a utilizar durante sus narraciones, mejor será su uso del lenguaje, menor será el uso de muletillas durante su narración y en general su narración oral será mejor.

El segundo paso será escoger la obra narrativa que se narrara, Lezama (2020) dice que sabremos que el cuento que queremos contar es el escogido porque vamos a tener la necesidad de contarlo, de transmitirlo, comunicarlo. Es decir, la obra escogida será aquella que a nosotros nos llame la atención para contar, es decir que será una cuestión de gustos en la que no puede haber imperativos.

El siguiente paso será de adaptación y aprendizaje: La obra de género narrativo que hayamos escogido fue creada para narrar una historia de manera escrita, en un dado caso, el autor pensó en el receptor de su obra como alguien que lo lee, no para alguien que lo narra; por tanto, habrá que adaptar la obra escrita (lenguaje escrito) al lenguaje oral. Esta adaptación hacia la oralidad debe tener como ejes rectores tres preguntas: ¿Cuál es el mensaje del autor? ¿Cuál es el mensaje que yo quiero dar como narrador? ¿Cuáles son las marcas o huellas de ese autor en su texto?; las respuestas a estas preguntas son las que garantizan que la adaptación hacia el lenguaje oral que se realice del texto escrito sea una buena adaptación y no se deforme la historia que se narrará. (Robles, 2012)

Por cuanto hace al aprendizaje de la obra narrativa que se planea narrar, este aprendizaje debe realizarse de momento a momento, tener en la mente la historia en su conjunto, no de manera pormenorizada, ya que no planeamos recitar la obra escrita sino narrarla, contarla. Ahora bien, para esta etapa, del aprendizaje existen varias técnicas que ayudan al aprendizaje sin la necesidad de memorizar, entre ellas podemos citar:

Lezama (2020) prefiere utilizar un guion gráfico o *storyboard*, que es conjunto de ilustraciones plasmadas en secuencia que sirven para entender la historia que se planea contar. El autor recomienda que sea el propio narrador quien haga sus propias ilustraciones sea o no un buen dibujante, para que las mismas le ayuden a aprender la historia que anhela narrar.

Por su lado, Robles (2012) dice: “El esqueleto es el camino a seguir. Consiste en distinguir las partes fundamentales del cuento, de la misma forma que en la escuela nos enseñaron, de una manera muy simple, de cuantas partes se compone el cuerpo humano (cabeza, tronco y extremidades), ¿te acuerdas? También el cuento tiene su estructura y es la columna vertebral que lo sostiene, los pilares que lo mantienen erguido. Sin ella el cuento o la historia o la leyenda se caen, se viene abajo. Descúbrelos.” P 74. El autor habla de la creación por parte del narrador oral de un guion o cadena de sucesos de la obra que desea narrar, esta cadena de

sucesos es una adaptación sucinta de la obra que narrará. Por más pequeña o corta en tiempo que sea la obra a narrar, o por más que la obra sea conocida por el narrador, el mismo debe construir este guion o cadena de sucesos, en virtud de las siguientes consideraciones: En primer término, para separarse del uso de la memoria, es decir, no dejar a la simple memoria nuestra narración sino, ayudar a nuestra mente para pueda aprender de manera más cómoda la obra que se narrará. En segundo lugar, porque este guion o cadena de sucesos será la base o esqueleto sobre el cual se construirá la narración oral, tal y como se abordará más adelante.

El siguiente paso será, como lo dice Robles (2012): verse y escucharse, es decir, ensayar, el autor recomienda realizar dicho ensayo frente a un espejo, para tener la oportunidad de auto observarse. Ver y escuchar la narración, de esta manera podremos ver los recursos del lenguaje que se utilizaran, las entonaciones, las pausas, los silencios, los timbres de voz, la respiración, etcétera; también el lenguaje corporal que se utilizará en la narración,

Haciendo una analogía del cuerpo humano, es en esta parte es donde podemos utilizar el guion o cadena de sucesos como esqueleto de la narración y el uso de los lenguajes paraverbal y corporal, así como el uso del espacio del narrador, como los músculos, tendones, carne y demás detalles que terminan de darle un cuerpo a la narración oral.

Este ensayo debe realizarse tantas y cuantas veces sea necesario para que el narrador se sienta cómodo y que considere que la narración oral esta lista o preparada. Todas estas técnicas fueron ensayadas y puestas en práctica por el intervencionista de este proyecto.

1.1.3.3 Tiempo o momento durante la narración oral

Durante la narración oral lo primero que debe hacer el narrador oral es, respirar, realizar diversos ejercicios de respiración antes de empezar la narración oral, ello con dos fines esenciales: en primer término oxigenar el cerebro del narrador oral para que el mismo tenga una mayor capacidad para recordar no la obra completa que se narrará, sino la adaptación que ya hizo, recordar los ensayos que hizo, los sonidos, entonaciones, usos de voces, gestos, ademanes, posturas, movimientos que ya ensayo previamente. El segundo objetivo es controlar los nervios que se hacen presentes momentos antes de la narración oral.

Ya durante la narración oral, es importante no quedarse callado, tener la capacidad

de improvisar en caso de ser necesario. Es trascendental recordar de mejor manera la adaptación de la narración que se preparó, rememorar los ensayos que se hicieron de todo lo que se realizaría durante la narración oral, pero más trascendental es, que en caso de no recordar algún fragmento de nuestra adaptación, o algún elemento de la narración oral, no caer en pánico y poder decir o hacer algo que enlace las partes o fragmentos que si se recuerdan supliendo aquella o aquellas que no, esto con la finalidad de lograr finalizar la narración oral, se podría decir, lograr llevarla a buen término. Otra razón por la que pudiese haber necesidad de improvisar es por cuestiones externas al narrador, cambio del espacio para narrar, falla en el audio, más o menos auditorio al esperado, cambio de cuestiones climatológicas si es que la narración es en un espacio abierto y un sinfín de circunstancias que pueden interferir en la narración oral. (Robles, 2012)

Otro punto importante es la interrelación que se da con el auditorio que está escuchando la narración, observarlos, percibir como están recibiendo la narración que se está efectuando, ver si los sonidos, gestos, posturas, movimientos y demás movimientos corporales y uso del espacio que se ensayaron producen las sensaciones o emociones que se quieren generar en el auditorio.

Por último, disfrutar la narración, es decir, disfrutar la labor de cuentacuentos o narrador, saborear la narración, otorgar a la narración todos los sentimientos que sea capaz de otorgar el narrador; solamente así, con pasión la narración oral tendrá un efecto positivo entre las personas que están escuchando la narración, solamente así la narración llegara de manera efectiva y afectiva al auditorio.

De igual manera Robles (2012) recomienda nunca olvidar decirle al auditorio u oyentes de la narración oral el nombre tanto de la obra que se narra como de su autor y si es posible en que libro o libros puede encontrarse ese texto, esta referencia de la nomenclatura del texto que se narra es importante en la labor de fomento a la lectura, el decir el nombre tanto de la obra como del autor puede decirse antes o después de la narración oral, esto obedecerá al estilo que quiera adoptar el narrador oral o bien a la conveniencia de la narración, cuando el título del texto a narrar revela algún punto toral en la historia o da a conocer un punto clave que le quita interés a la narración es mejor dar a conocer este elemento del nombre al final de la narración.

Por último, en este apartado, es importante no olvidar dar las gracias por la atención prestada a la narración oral.

En mi caso en concreto, en la intervención, la misma fue un deleite para los niños del grupo de intervención, se alegraban con el solo hecho de verme en su escuela, ya que era signo inequívoco de que se les narraría un cuento, así mismo, independientemente de las actividades que se realizaron posteriores a la narración oral central de cada sesión, se pudo observar la alegría de los niños al escuchar historias que no conocían, sus expresiones de susto o sorpresa que nacían al momento de la narración y la tristeza cuando terminamos la intervención.

1.1.3.4 Tiempo o momento después de la narración oral

Ahora bien, ¿Qué hacer después de la narración oral? Lo primero es, al igual que al principio, respirar, el momento de narrar ha pasado, el nervio ha pasado, respirar para no desconcentrarse, respirar para tener la mente oxigenada y poder recordar todos aquellos momentos de la narración oral que, desde la perspectiva del narrador, fueron exitosos, también aquellos que no lo fueron; las pausas que no causaron el efecto esperado, el sonido que tal vez no fue tan claro para la audiencia como para el narrador, recordar todo esto y si es posible anotarlo, con el afán de ir mejorando como narrador oral.

Volver a realizar la labor de lectura, hasta encontrar una nueva narración que llene los gustos del narrador y volver a realizar los pasos o momentos que fueron anotados anteriormente para ir incorporando cada vez más narraciones al repertorio del narrador oral.

En la intervención realizada, fue difícil atender a este tiempo posterior a la narración oral, ya que se tenían programadas diversas actividades inmediatamente después de la dicha narración, sin embargo, se puedo decir, que estoy haciendo lecturas variadas para ampliar mi cartografía lectora y diversificar así el repertorio de los cuentos que pueden ser narrados.

1.1.3.4 Beneficios de la narración oral

Diversos autores han estudiado los beneficios de la narración oral; para este apartado he escogido el listado de beneficios que propone Beuchat (2006), lo anterior en virtud de que esta autora aborda los beneficios de esta narración oral en niños, ya que su experiencia y estudios que ha realizado como docente en el nivel que en México se conoce como preescolar (cuatro y cinco años) se ajustan de mejor manera a los fines y a los participantes del grupo de intervención del

presente reporte. Así, la autora nos dice que la narración oral tiene los siguientes beneficios: Desarrollo de la capacidad de escuchar, expandir significativamente el lenguaje, desarrollar la imaginación, preparar para la escritura, fomentar el gusto por la lectura y por los libros, desarrollar ampliamente el pensamiento y desarrollar el placer y la recreación, mismos que se abordan a continuación:

Desarrollo de la capacidad de escuchar: Este es el primer beneficio de la narración oral, al respecto se suele diferenciar oír que escuchar. Esta diferenciación inicia en los vocablos mismos de las palabras; ya que escuchar viene del latín *auscultare*, inclinar la oreja, es decir, la escucha presupone una acción por parte del sujeto que lo lleva a prestar atención a los sonidos; por su lado oír viene del latín *audire* que es oír. Por tanto, oír se da de forma natural, es la recepción por parte de los oídos, de los sonidos que se encuentran en nuestro entorno, queramos oírlos o no; por su lado escuchar implica que el sujeto se enfoca (inclina la oreja) para poner especial atención en un sonido (o palabras) que interesa al sujeto. Pues bien, esta capacidad de escuchar, de poner atención en las palabras es la primera que se ve beneficiada en la narración oral, el auditorio que recibe la narración pone su total atención en el narrador oral, lo escucha, no solo lo oye, sino que se dispone a entender en su totalidad lo que el narrador oral le dirá. (Bauchet, 2006)

Expandir significativamente el lenguaje: Este es un beneficio, pero también un compromiso que debe tener en consideración el narrador oral, en el punto 1.1.3.2 se estableció que el primer aspecto que el narrador oral debe realizar es leer, leer mucho, y se estableció que una de las razones para leer más por parte del narrador es expandir su vocabulario, así como mejorar su uso del lenguaje en general. Pues bien, el punto que desarrollamos en este momento está íntimamente ligado al comentado, el narrador oral debe leer por un lado para mejorar su uso del lenguaje en general y así mejorar sus narraciones y por otro lado para ayudar a expandir el lenguaje de su auditorio. De este modo, los escuchantes del narrador oral incrementarán de manera natural su lenguaje, estructuran mejor sus oraciones y en general el modo y la manera en que se comunican. (Bauchet, 2006)

Desarrollar la imaginación: La imaginación es un proceso mental, este proceso es mucho más común y fascinante en los niños de edad preescolar; no porque los niños de edades mayores tengan menor capacidad imaginativa sino que, desgraciadamente, en la escuela y el hogar no se

alienta el desarrollo de la misma sino por el contrario, entre más edad tienen los niños, más se limita su imaginación. Pues bien, la narración oral es ideal para desarrollar la imaginación, de este modo el auditorio debe usar su imaginación para darle significado y coherencia dentro de la historia que está escuchando, a los lenguajes paraverbales y corporales junto con el uso de los espacios que el narrador oral le está presentando. (Bauchet, 2006)

Preparar para la escritura: Beuchat (2006) dice que durante su experiencia como docente ha observado que los niños que se acercan a la narración oral, al momento de pasar a la lectoescritura lo hacen más fácilmente que aquellos que no tienen ese acercamiento.

Fomentar el gusto por la lectura y por los libros: Ya en la definición que se dio de la narración oral se dejó patente que el narrador oral será aquel que narre obras del género literario narrativo, pues bien, es esta característica la que hace a la narración oral ideal para el fomento a la lectura y al acercamiento de los libros. De igual manera se estableció durante la narración oral la obligación de dar a conocer al auditorio el nombre tanto de la obra que se está narrando como de su autor para que el auditorio logre acercarse a dicha obra o a dicho autor. Es este beneficio la que hace que la narración oral sea idónea para la Especialidad en Promoción a la Lectura (EPL)

Desarrollar ampliamente el pensamiento: Ya se esgrimió con anterioridad que la narración oral desarrolla la imaginación de los escuchas, pero no es el único proceso mental que se beneficia, sino que, en general, el pensamiento se ve beneficiado en su desarrollo, la narración oral amplía la capacidad del auditorio para anticipar, analizar, sintetizar, crear hipótesis, lo que es en sí una mejora al pensamiento general.

Desarrollar el placer y la recreación: Este tal vez es el beneficio que se da de manera inmediata en la narración oral, los escuchas de la narración oral desarrollan un gusto especial y especializado respecto de la escucha, aprenden a recrearse con la sonoridad de las palabras que escuchan y que van asimilando e incorporando a sí mismos poco a poco. (Bauchet, 2006)

Todos estos beneficios son los que a criterio del autor de este reporte hacen a la narración oral un medio excelente para el fomento a la lectura y como la técnica de fomento idónea para el grupo de intervención que fue objeto de dicha intervención.

Toda vez que en el proyecto de intervención se utilizó además de la narración oral se utilizó la lectura en voz alta y la muestra de libros con otras características (libro con figuras en

tercera dimensión), en el siguiente apartado se abordaran los temas de literatura infantil y los libros para niños.

1.1.4. Literatura infantil y libros para niños

En primer lugar, debo aclarar que el concepto abordado en este apartado ha sido objeto de innumerables debates. El punto de inflexión está en determinar si todo libro creado hacia el público infantil debe considerarse como literatura infantil, o, por si lo contrario, se debe hacer una diferenciación entre la literatura infantil y los libros creados para los niños. Es decir, tener en el apartado de literatura infantil los textos creados para los niños pero que siguen las clasificaciones de la literatura en general: el cuento infantil, la novela infantil, los poemas infantiles, etcétera, y en otro apartado los libros editados para los niños, aquí podemos encontrar infinidad de libros: libros con sonidos, libros con texturas, libros con ilustraciones, libros con rompecabezas, libros interactivos, libros con imágenes tridimensionales; etcétera, en los que no se privilegia el texto y su fin estético, sino que el texto es sólo un elemento más, y lo que impera es el elemento que distingue al libro (los sonidos, las texturas, las ilustraciones, los rompecabezas, las imágenes tridimensionales, etcétera). No pretendo establecer cuál de las posturas es la correcta, sino simplemente presentarlas al lector, para que a su sano criterio, adopte la que más le guste o convenga.

1.1.4.1 Literatura infantil

¿Qué es la literatura infantil?, esta cuestión ha dado pie a diversos debates, desde aquellos autores que establecen que la literatura no acepta subdivisiones, por tanto, no podemos hablar de literatura para adultos, literatura para jóvenes, literatura para adolescentes, sino simple y sencillamente literatura. Hasta los otros autores que argumentan que cualquier libro cuyo destinatario sea un niño o que hasta las obras realizadas por los niños (cuentos hechos por niños por ejemplo) son literatura infantil. Al respecto, se buscará una posición neutral para conceptualizar la literatura infantil.

Para Cervera (2003) bajo la denominación de literatura infantil deben acogerse todas las producciones que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño.

Por su lado Bortolussi (1985) reconoce como literatura infantil la obra estética destinada a un público infantil.

Estos dos conceptos de autores separados por casi veinte años nos dan una luz acerca de lo que se necesita entender por literatura infantil. Existe un problema en la conceptualización de Bortolussi, y es la amplitud, la autora habla de obra estética, y bajo estas palabras de obra estética puede haber un sinnúmero de objetos corpóreos e incorpóreos, que van desde las obras de teatro, películas, danzas, música, etcétera destinadas al público infantil y que sin duda tienen una carga estética, pero que no pueden ser consideradas literatura infantil.

Por otro lado, la definición de Cervera la considero más acertada, el autor habla de todas las producciones que tiene como vehículo la palabra, lo que me parece correcto; por que acoge la literatura en su sentido más amplio, no solo la literatura en *estricto sensu* (palabra escrita) sino en un *lato sensu* que acoge también la palabra oral y todas sus manifestaciones. Un segundo elemento que acoge el autor es el toque artístico o creativo que debe acompañar a la producción que tiene como vehículo la palabra, es este fin artístico o creativo el que diferencia la literatura de otras manifestaciones, en donde la palabra también es primordial, como podría ser el periodismo o la publicidad; es decir, puede haber periodismo o publicidad en la que la palabra es el vehículo utilizado y cuyos destinatarios son los niños, pero en estas actividades existe otra intención la de informar o la de vender y no la de la estética. Por último el elemento del destinatario, que comparte con el concepto de Bortolussi y que es el niño o la infancia.

En efecto a los sujetos de la intervención (niños) durante la misma se les acerco a la literatura infantil, es decir producciones cuyo vehículo fue la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño, considero que los ejemplos más claros de ello fueron los libros “Mar el niño de agua” y “Kassunguilá”, en donde la palabra y las ilustraciones tienen una carga artística evidente.

1.1.4.2 Libros para niños, libros cosa o literatura instrumentalizada

Retomando la definición de Cervera (2003) no todos los libros editados hoy en día y cuyo destinatario son los niños podemos llamarlos literatura infantil. En primer lugar debemos considerar los libros de texto que se utilizan en la escuela, esos libros efectivamente están destinados para los niños pero carecen de la intención estética que debe estar presente en la literatura infantil, sino que su finalidad es educar, instruir, formar en diversas áreas a los niños. Otro ejemplo es los llamados libros para niños, también llamados libros cosa o literatura instrumentalizada.

El mismo Cervera (2003) establece: “La literatura instrumentalizada. Bajo este nombre pretendemos señalar gran cantidad de libros que se produce ahora sobre todo para preescolar y Ciclo inicial de la E. G. B. (Educación General Básica.) Debemos hablar más de libros que de literatura. Nos referimos a todos esos que aparecen en series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... O bien aquellos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman el esquema de la literatura y lo aplican a varios temas monográficos que convierten así en centros de interés. Tal es el caso de los libros protagonizados por Teo, Tina-Ton, Ibai en los que los objetivos didácticos están por encima de los literarios. No son literatura, aunque lo parezcan.”

Es decir, son libros en los que la intención didáctica está por encima de la literaria, carecen de la intención estética o artística y en su lugar se coloca la intención de enseñar misma que se convierte en la prioridad. En otros de estos libros objeto, la prioridad es el simple esparcimiento o recreación sin aportar nada más.

También están los libros que contienen en sus páginas elementos extras (objetos) mismos que pueden ir desde laberintos, sopas de letras, ejercicios de caligrafía o de ortografía, hasta rompecabezas, sonajas, juegos, figuras geométricas e imágenes en tercera dimensión donde la finalidad es otra pero no el fin estético, este toque de belleza en las palabras o en las ilustraciones están en segundo plano. Tenemos por tanto el libro/rompecabezas, el libro/ejercicios, el libro sonaja, y un largo etcétera.

En el caso en concreto, en el proyecto de intervención si se utilizaron los libros objeto o literatura instrumentalizada, ejemplo de ello son los libros llamados “Chiz-Chaz” y “Si yo fuera un gato” en donde hay figuras tridimensionales y un espejo respectivamente, y que también causaron revuelo entre los niños del grupo de intervención.

Como se vio, en el proyecto de intervención se utilizaron, tanto libros objeto o literatura instrumentalizada como literatura infantil, siendo que ambos causaron buenos efectos entre los sujetos intervenidos como se verá adelante, por lo que, a consideración del suscrito, ambos (el libro objeto y la literatura infantil), bien utilizados, son útiles para el fomento a la lectura entre los niños de 4 y 5 años de edad.

1.2 Revisión de antecedentes: estado de la cuestión

1.2.1 Antecedentes a nivel internacional

Los estudios realizados por los autores Torres y Ruiz (1992), en España, compararon que los alumnos de primer grado de educación básica general mediante un programa de escucha estructurada, adquieren estrategias que después repercuten en la mejora de la comprensión lectora. Para ello, los autores formaron dos grupos de alumnos a los que le han administrado individualmente una serie de pruebas psicológicas y fueron sometidos a dos experimentos de Entrenamiento en Escucha Estructurada. En sus resultados encontraron que la escucha estructurada es un entrenamiento eficaz, atractivo para los niños, que es capaz de reforzar los procesos de atención selectiva, la memoria y la competencia lingüística (Torres & Ruíz, 1992).

Ehri (2000) realizó un proyecto en la ciudad de Nueva York en Estados Unidos, que consistió en cómo deletrear y conocer palabras, esto se desglosa del conocimiento alfabético y la capacidad de retención de cada uno de los participantes. El autor encontró, después de numerosas pruebas, que ambos procesos son similares y son necesariamente lo mismo. En este estudio los defensores del método global; es decir, el alfabético, argumentaban que por haber fraccionado el lenguaje en partes carentes de sentido, como lo hace el método silábico, había decaído la comprensión lectora dentro de las actividades realizadas.

Este autor añadió que con su estudio da una explicación sobre la falta de comprensión que se genera al momento de fragmentar el texto, puesto que confunden la adquisición inicial

con los usos de la ortografía en la más simple de sus formas, que pueden ser los fonemas, en donde uno no está necesariamente ligada con el otra. Por lo que no es imprescindible comprender la lengua escrita para hacer uso de los textos (Ehri, 2000).

En el estudio realizado por Stahl y Yaden (2004), también en Estados Unidos, ellos mencionan que para alcanzar la meta nacional que todos los niños en los Estados Unidos leyeran a un nivel adecuado al finalizar el tercer grado, el Centro para el Mejoramiento del Rendimiento de la Lectura Temprana (CIERA) ha estudiado el crecimiento de la lectura de los niños en las clases de preescolar y primaria. Tanto dentro como fuera de la escuela. Los autores sugieren que los niños necesitan desarrollar su conocimiento del lenguaje y la capacidad de reconocer las palabras con fluidez para que puedan entender los libros que leen. El trabajo de CIERA ha intentado explicar cómo se produce este desarrollo y cómo los entornos de aprendizaje favorables pueden fomentarlo, especialmente para los niños con alta pobreza y diversidad lingüística (Stahl & Yaden, 2004).

El trabajo realizado por Aram y Besser (2009), en Estados Unidos, se basa en los resultados de dos estudios de intervención realizados en escuelas de preescolar con una población infantil de clase socio-económica baja. Sus objetivos fueron abordar diversas cuestiones sobre la intervención en el aprendizaje de lectura y escritura, como: qué componentes son más productivos a la hora de promover habilidades de lectura y escritura (lectura de un cuento o práctica del alfabeto); a qué edad deben introducirse estos componentes (tres o cuatro años); y quién debe llevar a cabo la intervención (estudiantes de posgrado o profesorado de preescolar).

Sus resultados demostraron que la lectura de cuentos desarrolla el vocabulario y que la práctica del alfabeto sirve para desarrollar toda una gama de habilidades relacionadas con el alfabeto. Resaltan que un programa de intervención combinado que incluya ambos componentes, tiene una influencia más amplia “aunque menos intensa” tanto en las habilidades alfabéticas como en las lingüísticas. Los niños de tres años de edad se benefician tanto o incluso más de la lectura de cuentos y la práctica del alfabeto que sus compañeros de cuatro años. Tanto los estudiantes de posgrado como los profesores de preescolar son implementadores eficaces. Los estudiantes de posgrado promueven las habilidades de los niños más que los profesores de preescolar (Aram & Besser, 2014).

En Colombia, Duque y Ovalle (2011), su investigación explora las relaciones entre las características de las interacciones establecidas para propiciar la interpretación de un texto narrativo y las inferencias que los niños hacen sobre él. Esta se enmarca en la psicología educativa, cognitiva y cultural. 4 grupos de preescolar participaron en el estudio con un total de 48 niños. El diseño fue descriptivo exploratorio. Se hizo un análisis cualitativo, análisis del discurso y uno cuantitativo, análisis de redes sociales para procesar los datos. Se encontró que los niños cuya maestra propiciaba más interacciones alrededor del texto buscando una comprensión como transacción texto –lector, lograron mayor elaboración inferencial y los niños cuyas docentes propusieron interacciones en las que planteaban discusiones sobre información explícita en el texto, realizaron pocas inferencias y de menor complejidad.

1.2.2 Casos en México

En el estudio realizado por Guevara y Rugerio (2017), para la Universidad Nacional Autónoma de México, mencionan que la alfabetización inicial se lleva a cabo a través de las interacciones que tienen los niños en edad preescolar con su comunidad lingüística, la cual debe prepararlos en el uso del lenguaje oral, aproximarlos al escrito y promover su desarrollo conceptual.

El estudio que realizaron fue de tipo observacional, el cual tuvo como objetivo analizar la relación que guardan las acciones didácticas de las profesoras de preescolar con los tipos de interacción y las conductas que sus alumnos muestran durante las actividades de lectura de cuentos. Como evidencia de esto realizaron la filmación de las interacciones en el aula, de cuatro profesoras y sus alumnos, durante ocho sesiones de clase. Los resultados indicaron que las docentes muestran algunas habilidades como lectoras narradoras de cuentos, pero pocas para promover interacciones lingüísticas en el aula y para realizar enseñanzas incidentales (Guevara & Rugerio, 2017).

En el estado de Veracruz, dentro de la Especialización en promoción de la Lectura, Velasco en 2019 realizó un reporte de intervención con el propósito de promover la lectura en la educación preescolar, específicamente en el tercer año, ya que en este año los niños (5-6 años) se enfrentan al proceso lecto-escritor de manera formal debido a su próximo ingreso a primaria. La autora realizó a lo largo de su trabajo de campo 16 sesiones (jornadas de observación) realizadas

en el Jardín de Niños “Konekalli”, en Xalapa, Veracruz. Su trabajo incluyó no solo a los niños, sino también a los padres de familia, a la educadora y a la directora del plantel.

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

La autora llegó a la conclusión de que no todos los promotores de la lectura son capaces de desarrollar un verdadero placer y acercamiento a la lectura. De igual forma menciona que el estar con niños te hace pensar en retrospectiva a tu propia infancia, lo cual puede llevar a tener empatía con los pequeños, es fundamental si se quiere lograr un impacto en ellos, porque al pensar en sus necesidades e intereses la intervención será una acción focalizada, con mayor garantía de éxito (Velasco, 2019).

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1 Las teorías que sustentan la intervención

2.1.1 Teoría constructivista del aprendizaje

La teoría del constructivismo ha sido objeto de estudio desde prácticamente mediados del siglo anterior. Sobre la misma pueden encontrarse infinidad de textos tanto físicos como virtuales. Ahora bien, en este apartado no se pretende realizar un estudio profundo de esta teoría, sino más bien conocerla desde sus orígenes, los conceptos que esgrime y su aplicación.

Ortiz Granja (2015) menciona que, para entender la teoría del constructivismo se debe remontar en el tiempo, aún hacia el pasado de las existencias de Piaget y Vygotski, los autores más reconocidos de esta teoría y de la teoría del constructivismo social que en el siguiente capítulo se desarrollará; sino entender algunos postulados de Vico y de Kant.

En primer plano habrá que situarse en la ciudad de Nápoles, en Italia, en 1725, lugar donde Giambattista Vico publicó su texto denominado “*Scienza nuova*” (ciencia nueva); en el que pretende organizar de manera sistemática las ciencias sociales o humanidades, a partir de un concepto de la palabra verdad que el autor desarrolló. Para Vico, la verdad solo puede ser resultado del hacer (*verum ipsum factum*), es decir, solamente a partir del hacer, de la acción, se puede llegar a la verdad. Este es el punto de partida para la teoría del constructivismo, ya que para llegar al conocimiento de la verdad es necesario que la persona que quiere llegar a ese conocimiento realice acciones tendientes a ese fin y solamente desarrollando dichas acciones de manera personal, es decir sin intervención de terceras personas, viviéndolas, es como se llega a la obtención del conocimiento.

En segundo lugar, hay que situar el extinto reino de Prusia, en 1781, en donde el filósofo alemán Immanuel Kant, publicó su célebre libro “*Critica a la razón pura.*” Ensayo de la metafísica y la epistemología en el que el autor reflexiona acerca del conocimiento que una persona puede desarrollar, y si este se limita a los fenómenos que ocurren en las cosas o por si lo contrario, es posible acceder al conocimiento de la esencia de las cosas (su ser en sí); llegando a la conclusión de que el conocimiento se queda en el plano fenomenológico. Así, para la teoría del constructivismo el conocimiento se da en el plano fenomenológico, luego entonces, para conocer hay que vivir los fenómenos que dan el conocimiento, experimentar en primera persona

los fenómenos (ya sean naturales o sociales), para poder obtener de ellos información que al final se traduce en conocimiento.

Ahora bien, sobre las bases plasmadas en los párrafos anteriores y las de otros pensadores, en 1947, el suizo Jean William Fritz Piaget, publicó el texto “La psicología de la inteligencia” en la que recopiló y dio a conocer los resultados de su investigación en el “*Collège de France*”, en la que postula la teoría constructiva del aprendizaje. En ella, Piaget concibe el aprendizaje como un proceso interno, en donde el sujeto debe participar activamente, e ir obteniendo cada vez una estructura más compleja, a estas estructuras Piaget las llamo estadios.

De esta manera la teoría del constructivismo también puede llamarse válidamente de la evolutiva, ya que la misma ve el desarrollo del niño como un proceso paulatino y progresivo, es decir, es lento y gradual pero nunca va en retroceso, por ejemplo: Si un niño aprende a usar la bicicleta, puede ser que dicho aprendizaje sea lento, pero poco a poco el niño irá dominando el uso adecuado de dicho vehículo; pero una vez adquirido dicho aprendizaje el niño no despertará un día sin saber usar la bicicleta, es decir, no lo olvidará.

De igual manera, esta teoría ve a los niños como un ser complejo y que su desarrollo biológico y físico está íntimamente ligado al desarrollo cognitivo. Es decir, no es una cuestión que sea única y exclusiva del cerebro y de los procesos cognitivos, sino que estos se ven afectados de manera positiva o negativa a partir de la calidad del desarrollo biológico y físico de los mismos; y ambos desarrollos, biológico y cognitivo, se traducen en una mejor adaptación del niño a su entorno físico y social.

Como señala (Bermejo, 2005), un estudiante atribuye significado a los conocimientos que recibe en las aulas, de tal forma que, será el bagaje de las experiencias previas que tenga un estudiante, el que le permita desarrollar pensamientos únicos e irrepetibles que se asocian a los conocimientos que se están incorporando en el aula de aprendizaje.

De esta manera, queda claro el papel preponderante que tiene el sujeto activo del aprendizaje, cuyo papel, de la actividad, es esencial y preponderante. Así, lo manifiesta Massimo (2010) quien afirma que el aprendizaje constructivista subraya “el papel esencialmente activo de quien aprende”.

Massimo (2010), nos señala las siguientes características:

- La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado).
- La capacidad de construir significados a base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto.
- Los alumnos auto-aprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar. Pp. 37-38

De esta manera queda claro que la teoría del constructivismo puede aplicarse en el proceso enseñanza- aprendizaje, donde será indispensable reducir los mensajes verbales del maestro, quien será solo un mediador, y promover una mayor actividad por parte del alumno. Esto presupone dos aspectos a saber: por un lado estar consciente que el proceso enseñanza- aprendizaje será diverso en cada persona, tanto en ritmo como en intensidad; por el otro, el mediador debe estar listo para aplicar diversas estrategias metodológicas que faciliten y propicien la adquisición del conocimiento a partir de las habilidades y destrezas de cada participante.

2.1.2 Teoría del constructivismo social

Como quedo apuntado en el capítulo anterior, el constructivismo establece que el ser humano desarrolla el proceso enseñanza- aprendizaje como un acto complejo; interviniendo no sólo cuestiones meramente cognitivas, sino también los aspectos biológicos y físicos del individuo activo del proceso.

Pero, ¿solamente intervienen los aspectos propios de la persona en el proceso enseñanza- aprendizaje? O toda vez que el ser humano es un ser eminentemente social, ¿la sociedad en la que el sujeto activo del proceso enseñanza- aprendizaje se desenvuelve influye en dicho proceso? ¿Otros aspectos, externos al hombre, como el nivel económico, la familia, las costumbres, etcétera, también intervienen en el proceso enseñanza- aprendizaje?; estas y otras cuestiones

fueron las que se planteó Lev Vygotsky (1896-1934) y que dieron vida a la teoría del constructivismo social.

Ahora bien, para entender a Vygotsky, y por tanto el constructivismo social, hay que entender el momento histórico en el que nace y crece este teórico y su lugar de nacimiento, el autor ve en su edad adulta el establecimiento de la Unión Soviética en su natal Rusia.

La Unión Soviética o Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas fue un Estado Federal de Repúblicas Socialistas que existió entre 1922 y 1991 en donde se buscó implementar el sistema económico propuesto por Karl Marx llamado socialismo.

Lo anterior cobra relevancia ya que, es el pensamiento marxista el que influye determinadamente en los estudios de Vygotsky. Ramírez González (2009) nos dice que una de las contribuciones esenciales de Lev Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al conocimiento mismo como un producto social. Bien podríamos decir que el constructivismo social es fruto de la sociedad socialista y que un ejemplo claro de cómo la sociedad ayuda o contribuye al desarrollo en el proceso enseñanza-aprendizaje es el mismo Lev Vygotsky.

De este modo, Vygotsky postula que todos los procesos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se interiorizan y es esa interiorización un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social.

Un ejemplo muy claro del postulado anterior, se da claramente en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje. El niño, desde los primeros meses de nacido observa en su familia, que es la pequeña sociedad con la que convive, el modo y la manera en la que los miembros de la misma se comunican, el idioma, la fonética, el uso de barbarismos, solecismos, cacofonías, pleonasmos, extranjerismos, etcétera, y así, tal y como la pequeña sociedad en la que está inmersa el niño hace uso del lenguaje, con sus defectos y virtudes, es como dicho infante aprende el uso del lenguaje. Después, dicho niño interiorizará dicho conocimiento, lo asimila y lo hace parte de sí mismo, y es así como se llega a un proceso cognitivo en un contexto social. No se diga cuando dicho niño se integra a diversas sociedades cada vez más grandes: la familia no nuclear o extendida, la escuela, los amigos de su calle, barrio o comunidad, etcétera, y en donde el lenguaje aprendido y asimilado tendrá diversas variantes dependiendo del grupo social en que el infante se encuentre en un momento determinado, porque no será el mismo uso del

lenguaje aprendido el que el menor desarrolla frente al núcleo familiar, al que despliega ante los compañeros de escuela; como se aprecia, efectivamente, la sociedad influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo el constructivismo social no se contrapone al constructivismo expuesto por Piaget, sino que lo complementa, los conocimientos que se adquieren no son solo fruto de un procedimiento en la mente del participante, sino reflejo de la sociedad en la que está inmerso este participante.

Así, a mayor interacción con una sociedad estimulante, mejores y más complejas serán las estructuras mentales que un individuo pueda desarrollar.

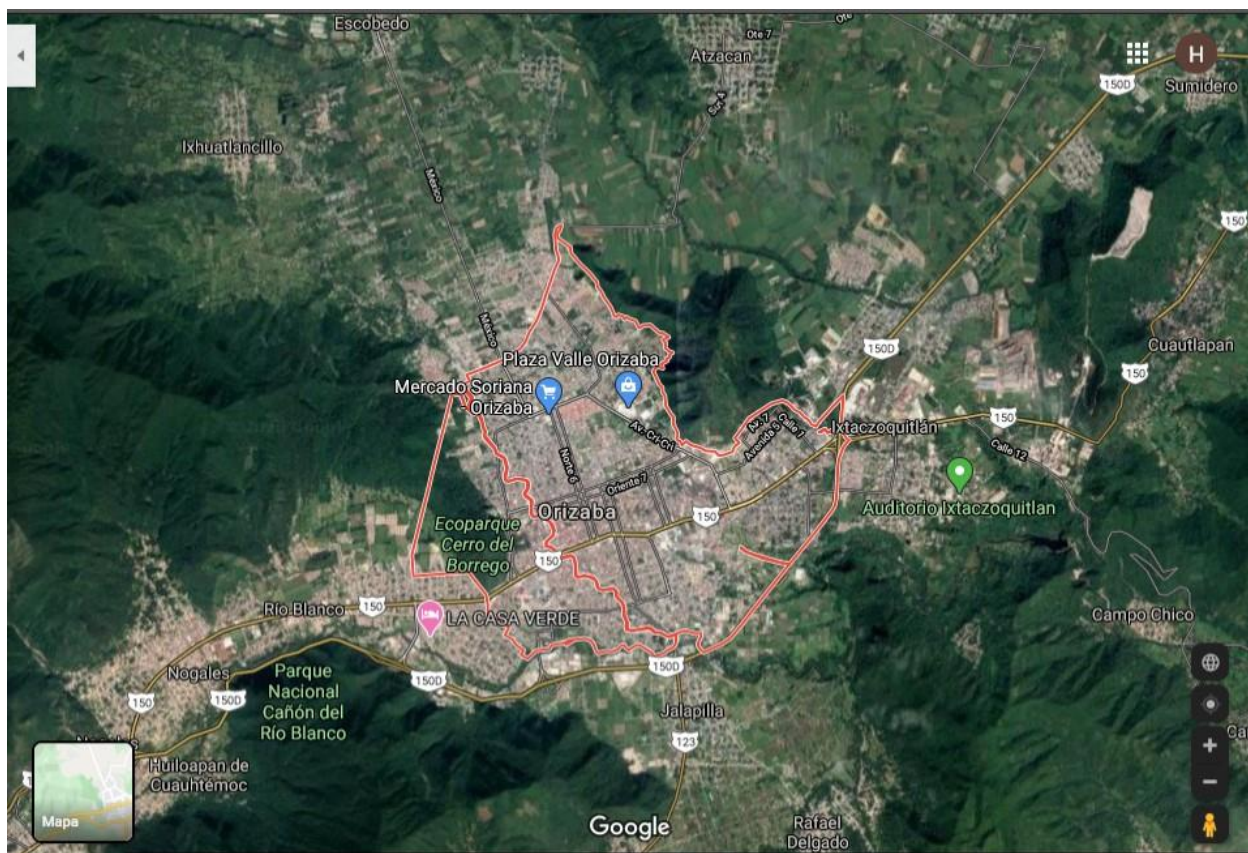
Por último, si dos sujetos comparten la misma sociedad y están en igualdad de circunstancias ¿Por qué uno es más inteligente que el otro?; ante este cuestionamiento el constructivismo social no niega la existencia de personas más inteligentes que otras, pero para el constructivismo social esta diferencia pasa a segundo término cuando se compara con el poder de la interacción social. Por lo tanto, podemos decir que la mente, tiene marcada imborrablemente los parámetros de pensamiento impuestos por un contexto social (Parica, 2005)

2.2 Metodología

2.2.1 Contexto de la intervención

La intervención se llevó a cabo en la ciudad de Orizaba, Estado de Veracruz, misma que se encuentra en las coordenadas geográficas siguientes: latitud: 18.85. Longitud: -97.1 18° 51'0" Norte, 97° 6'0" Oeste. A una altitud de 1227 metros sobre el nivel del mar; ciudad que según el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática tiene una población de ciento veinticinco mil setecientos setenta y ocho habitantes; cincuenta y ocho mil ciento treinta y nueve hombres y sesenta y siete mil seiscientas treinta y nueve mujeres, ciudad que puede apreciarse en la figura siguiente:

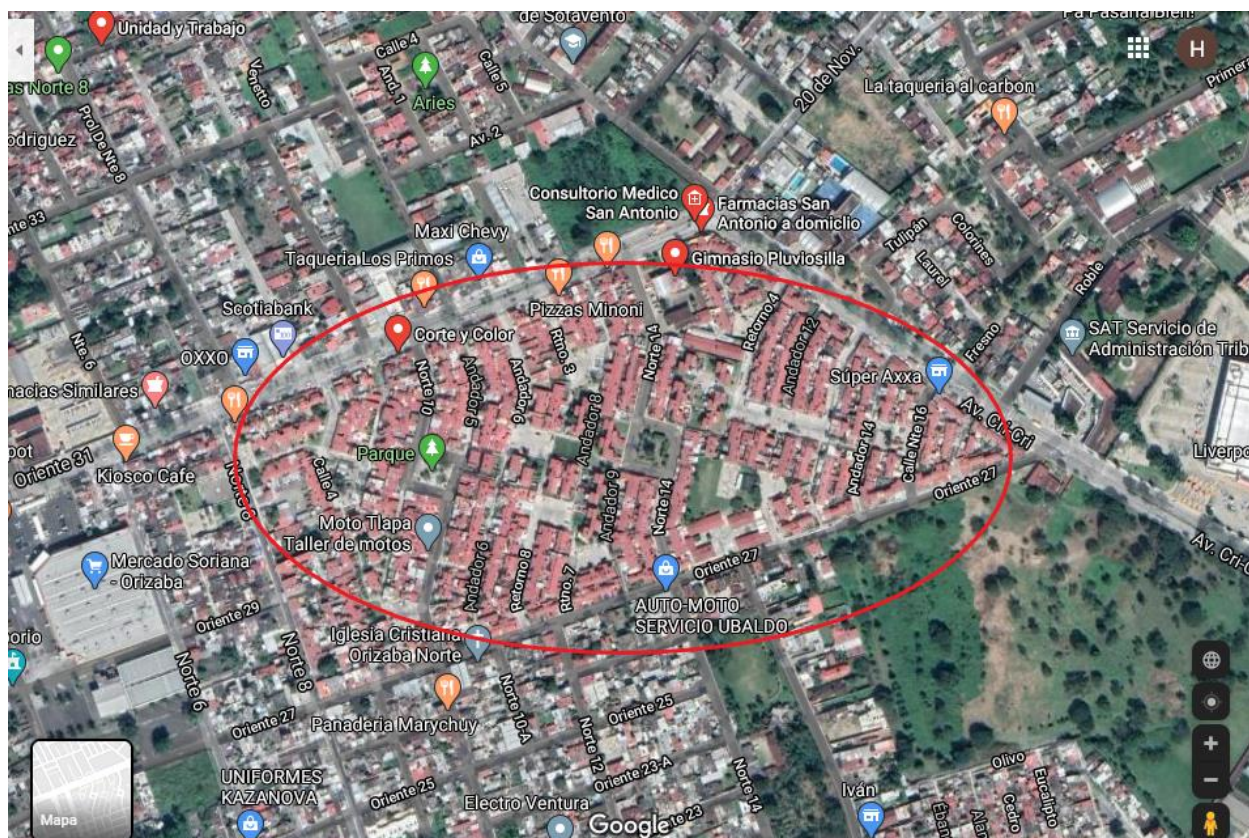
Figura 1 Mapa de localización del lugar de intervención.



Nota: Mapa tomado de google maps.

En la parte norte de la ciudad se encuentra la unidad habitacional Pluviosilla, misma que tiene una antigüedad de aproximadamente 30 años. Se trata de una unidad habitacional con población aproximada de cinco mil personas, que radican en edificios de tres pisos con un departamento cada uno, conjunto habitacional que puede localizarse en la figura que se muestra a continuación:

Figura 2 Mapa de la localización de la unidad habitacional donde se localiza el jardín de niños.



Nota: Mapa tomado de:
[Thttps://www.google.com/maps/place/Pluviosilla,+Orizaba,+Ver.,+M%C3%A9xico/@18.862151,97.1054918,742m/data=!3m1!1e3!4m8!1m2!2m1!1sPluviosilla!3m4!1s0x85c51d52a51abe91:0xd735cff82207c994!8m2!3d18.8630021!4d-97.1043123](https://www.google.com/maps/place/Pluviosilla,+Orizaba,+Ver.,+M%C3%A9xico/@18.862151,97.1054918,742m/data=!3m1!1e3!4m8!1m2!2m1!1sPluviosilla!3m4!1s0x85c51d52a51abe91:0xd735cff82207c994!8m2!3d18.8630021!4d-97.1043123)

En el andador número cuatro de la unidad habitacional Pluviosilla, se estableció el Jardín de niños Ignacio de la Llave. Preescolar fundado de igual manera hace aproximadamente 30 años, con el fin de satisfacer las necesidades educativas de los hijos de los residentes de la unidad habitacional y áreas circunvecinas.

El jardín de niños Ignacio de la Llave es un preescolar público, establecido y operado por la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, cuenta con clave escolar 30DJN0550D; posee en su personal una licenciada en educación preescolar quien funge como directora; además de seis maestros quienes cuentan con licenciatura en educación preescolar, un maestro en educación musical, otro maestro en educación física y gimnasia; un comedor con una cocinera y una ayudante, departamento de psicología y biblioteca escolar, esta última es atendida por una

licenciada en educación preescolar quien funge como bibliotecaria. Podría decirse que es un jardín de niños integral, ya que en sus instalaciones y en su personal pueden atender servicios de comedor, psicología y biblioteca escolar, a diferencia de otros jardines de niños públicos que existen en la misma ciudad, preescolar que podemos visualizar en la figura siguiente:

Figura 3 Fotografía del frente del Jardín de Niños Ignacio de la Llave.



Nota: fotografía tomada de google maps. Frente del Jardín de niños donde se realizó la intervención.

Sin embargo, cabe puntualizar lo siguiente: a partir de las 12:01 horas las circunstancias del preescolar cambian considerablemente: a esa hora inicia el servicio de horario extendido, es decir, mientras la mayoría de los alumnos de dicho preescolar se retiran; algunos se quedan en el jardín de niños, la mayoría de las veces, los niños usuarios de este horario extendido son aquellos cuyos ambos padres laboran, o su hogar es monoparental y el padre o madre encargado del hogar es quien labora, etcétera; aunado a ello, quien funge como director a partir de las 12:30 horas es una persona distinta a quien lo hace por las mañanas, quien no solamente ejerce funciones administrativas sino que también está frente a grupo, por lo que su carga de trabajo es doble; el número de maestros se reduce a tan solo tres (contando a la persona que hace funciones administrativas) además, los maestros de educación musical, educación física y gimnasia, así como las encargadas del área psicológica y de biblioteca escolar se retiran; por lo que en el horario extendido solamente hay servicio de aula y comedor de las 12:01 hasta las 16:00 horas.

La intervención se realizó en el jardín de niños Ignacio de la Llave, situado en la Unidad Habitacional Pluviosilla de la ciudad de Orizaba; dentro del horario extendido. Por cuestiones prácticas; la misma se llevó a cabo con dos grupos; el primero en un grupo de niños de cinco años y el segundo en un grupo de niños de cuatro años.

El primer grupo, conformado por niños de cinco años de edad, contó con la participación de dieciséis menores de edad, de los cuales diez fueron varones y seis niñas. Por su lado, el grupo de niños de cuatro años de edad estuvo conformado por veinte niños, diez niñas y diez niños.

Por lo que en la intervención se impactó de manera directa a treinta y seis niños, divididos según su sexo en dieciséis niñas y veinte niños.

2.2.2 Planteamiento del problema

Según la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana, en el año 2012 el promedio de lectura de los mexicanos es de apenas 2.9 libros al año, y según la UNESCO, somos el penúltimo país dentro de sus miembros en estadísticas de lectura. Lo que hace evidente la necesidad de aterrizar proyectos tendientes a la promoción de la lectura.

En un ámbito más particular, tenemos el Jardín de niños Ignacio de la Llave, en la ciudad de Orizaba, cuyos antecedentes quedaron plasmados en la introducción de este escrito y en el que no hay actualmente un programa o proyecto de promoción de la lectura en el horario extendido.

Por tanto, el planteamiento del problema es: Aunque en el jardín de niños Ignacio de la Llave existe el objetivo fundamental de cumplir los programas educativos oficiales diseñados para dicho nivel preescolar, no se contempla la formación de lectores por gusto; ya que los maestros que ahí laboran sólo cumplen sus actividades y tareas de manera rutinaria, y no existe personal con perfil de conocimientos necesario para dicho fin. Lo que al final puede repercutir en la falta de formación de lectores.

2.2.3 Objetivos

2.2.3.1 Objetivo general

Contribuir en la formación como lectores de niños de cuatro y cinco años de edad que asisten al jardín de niños Ignacio de la Llave de la ciudad de Orizaba, en el horario extendido, a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta, y otras técnicas de promoción de la lectura, de una manera lúdica independientemente de cumplir los programas educativos oficiales diseñados para dicho nivel preescolar.

2.2.3.2 Objetivos particulares

- Conseguir que los niños experimenten el gusto por la lectura acercándolos a textos que fueron cuidadosamente elegidos a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta, y demás técnicas de fomento a la lectura.
- Promover el desarrollo de la imaginación de los niños leyéndoles cuentos que la promuevan.
- Garantizar que los niños se sientan cómodos e involucrados en la lectura a través de técnicas de fomento a la lectura.
- Propiciar la libre expresión de los niños mediante la elaboración de productos creativos gráficos al final de cada sesión.

2.2.4 Hipótesis de intervención

Si a los niños de cuatro y cinco años de edad, que asisten al del Jardín de Niños Ignacio de la Llave de la Ciudad de Orizaba, Veracruz en horario extendido, se les acerca a la lectura a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta y otras técnicas de fomento de la lectura, estimulando su imaginación y propiciando a la vez su libre expresión estaremos encaminándolos hacia la formación de lectores.

2.2.5 Estrategia metodológica de la intervención

La estrategia metodológica fue la siguiente:

Se planeó una sesión con los padres de familia de los niños intervenidos, ello con el fin de hacerles saber quién iba a interactuar con sus hijos, cuál era el fin de la intervención, el plan de trabajo, etcétera, al final una etapa de preguntas y respuestas con el fin de despejar cualquier

duda, de igual manera en dicha sesión se propuso hacerles llegar a los padres de familia una encuesta de diagnóstico para saber los hábitos lectores en el hogar, esta sesión con los padres de familia se planeó no mayor a media hora. (Ver apéndice1)

Proseguí con la confección de una cartografía lectora propia y única para el proyecto de intervención, ello desde mi punto de vista, para ello se tomó en consideración la edad de los niños intervenidos (cuatro y cinco años), su duración (que debían ser textos de corta duración), el mensaje de los mismos, ya que si bien es cierto el fin de la promoción de la lectura no es la formación ética o moral de los niños, no menos cierto es que, tomando en consideración la fase del desarrollo en que se encuentran (primera infancia), que ha quedado perfectamente delimitada en el marco conceptual de este escrito, y que es en esta edad donde el ser humano, por la plasticidad de su cerebro, puede aprender más eficientemente cualquier concepto o principio, por tanto considero que el mensaje toral o el mensaje entre líneas de los textos escogidos debe ser positivo y propositivo para los niños, es decir, no acercarlos a textos que pudiesen envilecerlos o deformarlos.

Así, se escogieron algunos cuentos y fabulas clásicas, así como cuentos contemporáneos; de igual manera se pensó que se debía mostrar a los niños la diversidad de literatura infantil, así como libros para niños que en la actualidad se editan, por tanto se incluyó un libro tridimensional, un libro interactivo con ventanas y un libro con espejo al final, ello con el fin de captar la atención de los niños, todo esto nos llevó a concretar una cartografía lectora muy variada, en la que puedes encontrar desde un cuento clásico de la literatura infantil tal y como “El patito feo”, hasta libros novedosos tal y como el libro con imágenes tridimensionales, pasando por literatura de inicios y mediados del siglo pasado. (Ver apéndice 2)

Se planeó llevar a efecto catorce sesiones con los niños, cada sesión se planeó con una duración de a lo mucho 30 minutos, ello en virtud de la corta edad de los niños del grupo de intervención. Cada sesión se dividió en tres etapas o fases: la primera previa a la narración o lectura principal, que tenía como fin disponerlos a la escucha de la narración oral o lectura principal, pudiendo ser cantos, la lectura de alguna adivinanza, algún juego o la simple plática para inmiscuirlos en la temática que se abordaría más adelante.

La segunda etapa o fase era la narración oral o la lectura principal; este era el punto medular de la sesión, se realizaba la narración oral o lectura principal del día, la más utilizada fue

la narración oral, ya que, la actividad de cuentacuentos, tal y como se explicó en el marco conceptual, tiene su origen y fin en la narración oral, sin embargo, y con el fin de que en el proyecto, los niños observasen que las narraciones venían o se obtenían de diversos libros o textos, se optó por incluir la lectura en voz alta, de igual manera se buscó el uso de libros con ilustraciones llamativas e incluso un libro con ilustraciones tridimensionales; la tercera etapa o fase; fue la de cierre, misma que se buscó que estuviese relacionada con la narración o lectura principal, en la misma los niños estuvieron en la libertad de realizar productos gráficos (dibujos, ilustraciones, pintura), también pudieron armar rompecabezas, realizar algún canto o simple y sencillamente platicar e intercambiar opiniones respecto de la narración o lectura principal. Al respecto se buscó la toma de un respaldo fotográfico en cada sesión. Esta planeación fue elaborada en una tabla que se encuentra en el apéndice de este escrito. (Ver apéndice 3)

Dispuse que, al finalizar cada sesión el intervencionista llenaría una bitácora en la que se anotarían a detalle las observaciones que se pudiesen realizar en cada sesión.

De igual manera se planeó que finalizadas las sesiones con los niños se haría una pequeña ceremonia de clausura donde a cada niño se le entregaría una constancia por su participación, esto como una motivación para que se acerquen a los libros.

2.2.6 Instrumentos de recopilación de datos

Para la recopilación de datos se planeó el uso de diversos instrumentos, que nos ofrecen elementos cualitativos y cuantitativos en el proyecto de intervención, a saber:

El primero de ellos es la encuesta de hábitos lectores.- Por la edad del grupo de intervención (menores de cuatro y cinco años de edad), se optó porque esta encuesta fuese contestada por los padres de familia, ello con el fin de obtener datos más fiables en las respuestas.

Bitácora.- Se llenó una bitácora por sesión de cuentacuentos con los niños, en ella se anotaron elementos de la sesión, a saber: Su grado de participación (alto, medio, bajo), sus reacciones a los cuentos o fábulas (alegría, tristeza o sin reacción) y si lograron generar empatía con los personajes (si/no); así como algún otro dato característico de la sesión.

Imágenes fotográficas: se tomaron fotografías en todas las sesiones, mismas que nos revelan los detalles de cada una de las mismas.

Videograbaciones: se video grabaron algunos fragmentos de las sesiones.

Productos gráficos: elaborados por los propios niños del grupo de intervención.

2.2.7 Metodología de análisis de datos

Dado que el proyecto de intervención pretende contribuir en la formación de niños de cuatro y cinco años de edad que asisten al jardín de niños Ignacio de la Llave de la ciudad de Orizaba, en el horario extendido, como lectores, a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta, y otras técnicas de promoción de la lectura, de una manera lúdica independientemente de cumplir los programas educativos oficiales diseñados para dicho nivel preescolar; por tanto, se considera la utilización de la investigación- acción como metodología idónea para el análisis de datos.

Al respecto cabe señalar que como bien lo establece Hernández Sampieri:

La finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad) (Savin-Baden y Major, 2013; Adams, 2010; The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences, 2009; Merriam, 2009; Elliott, 2004; Brydon-Miller, Greenwood y Maguire, 2003; y Álvarez-Gayou, 2003), frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento (Creswell, 2013b; McVicar, Munn-Giddings y Abu-Helil, 2012; Somekh et al., 2005; y Elliot, 1991). Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Pp 4496-497

Así, existen tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción, mismos que son: *observar* (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), *pensar* (analizar e interpretar) y *actuar* (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Stringer, 1999).

En el caso en concreto, la observación se realizó en dos etapas: la primera, de la observación que el autor de este escrito realizó del grupo de intervención desde hace más de diez años, efectivamente, radico a tan solo medio kilómetro del jardín de niños Ignacio de la Llave de Orizaba (lugar de la intervención), por tanto, he podido observar de manera inmediata la circunstancia de que hay niños que, dedican más tiempo en la escuela (horario extendido), que no hay un programa de fomento a la lectura dedicado a los niños usuarios del horario extendido, ya que la mayoría de las veces que transité por las afueras de dicho lugar en el tiempo que comprende el horario extendido, los niños simple y sencillamente andaban jugando, y que dicho lugar representaba un nicho de oportunidad para desarrollar un proyecto de intervención de la Especialización de Promoción de la Lectura.

Un segundo momento de observación se dio al tiempo de apersonarse en el lugar de intervención para solicitar los permisos necesarios para llevar a cabo el proyecto, en esa segunda etapa pude observar las carencias y necesidades que tiene la población del horario extendido en el jardín de niños, de cómo disminuyen tanto los servicios como el personal en dicho horario, de cómo los niños, aun a su corta edad, pasan más de seis horas en la escuela, y que los maestros en algún momento se quedan sin opciones para formar a los niños y los dejan simple y sencillamente jugar en el horario extendido.

La segunda fase de pensar, ha quedado detallada en el punto 2.2.5, es decir en la elaboración de la metodología de la estrategia de intervención. Pensar cómo abordar al grupo de intervención, hacerlo de manera eficiente.

Por último, la fase de *actuar*, implementar la estrategia de intervención. Fase que será detallada en el capítulo siguiente, pero de la que puedo anticipar que fue exitosa en su implementación y resultados.

Capítulo 3. Descripción de la propuesta y resultados

3.1 Descripción de la propuesta

La intervención se realizó de la manera siguiente:

Se inició el día diecinueve de septiembre del año dos mil diecinueve a las quince horas con una sesión con los padres de familia de los niños del grupo de intervención, en el que se les hizo saber quién iba a interactuar con sus hijos, cuál era el fin de la intervención, el plan de trabajo, etcétera, de igual manera en dicha sesión se les hizo llegar a los padres de familia una encuesta de diagnóstico, encuesta que se llevaron para ser contestadas en sus casas, desgraciadamente no todas las encuestas de diagnóstico fueron devueltas por los padres de familia. (Ver apéndice 1)

Después de la primera reunión con los padres de familia, se escogió una cartografía lectora, desde mi punto de vista, acorde a las edades y que pudiese gustarles a los niños; fueron textos escogidos por su corta duración, ya que por la edad de los niños su atención podría llegar a distraerse rápidamente, se escogieron algunos cuentos y fábulas clásicas, cuentos contemporáneos, y el uso de libro tridimensional, ello con el fin de captar la atención de los niños. (Ver apéndice 2)

Se planearon catorce sesiones con los niños, cada sesión se dividió en tres etapas o fases: la primera previa a la narración o lectura principal, que tenía como fin disponerlos a la escucha de la narración oral o lectura principal, pudiendo ser cantos, la lectura de alguna adivinanza, algún juego o la simple plática para inmiscuirlos en la temática que se abordaría más adelante. La segunda etapa o fase era la narración oral o la lectura principal; este era el punto medular de la sesión, se realizaba la narración oral o lectura principal del día, la más utilizada fue la narración oral, ya que, la actividad de cuentacuentos, tal y como se explicó en el marco conceptual, tiene su origen y fin en la narración oral, sin embargo, y con el fin de que en el proyecto, los niños observasen que las narraciones venían o se obtenían de diversos libros o textos, se optó por incluir la lectura en voz alta, de igual manera se buscó el uso de libros con ilustraciones llamativas e incluso un libro con ilustraciones tridimensionales; la tercera etapa o fase fue la de cierre, misma que se buscó que estuviese relacionada con la narración o lectura

principal, en la misma los niños estuvieron en la libertad de realizar productos gráficos (dibujos, ilustraciones, pintura), también pudieron armar rompecabezas, realizar algún canto o simple y sencillamente conversar e intercambiar opiniones respecto de la narración o lectura principal. Esta planeación fue elaborada en una tabla que se encuentra en el apéndice de este escrito. (Ver apéndice 3)

El día veinticuatro de septiembre de dos mil diecinueve a las 15:00 horas se inició la primera sesión con los niños, sesión intitulada “Que oso”; los niños fueron reunidos en la explanada del jardín de niños, misma que se encuentra techada. La fase de inicio fue la plática de osos, en la que la pregunta detonante fue: ¿Qué osos conoces?; misma que fue contestada por los niños de manera diversa: algunos hablaron de osos reales tales como el oso panda, el oso pardo, el oso negro, etcétera; para luego pasar a los osos de dibujos animados por ejemplo: el oso de “Kung fu panda”, la osa de la película llamada “Madagascar”, etcétera. Después se pasó a la narración oral del cuento “El oso que no lo era” (Tashlin, 1946), cabe señalar que la narración no se pudo realizar en la explanada del jardín de niños, sino que, por las condiciones del clima, lluvia con aire, se tuvo que realizar la narración en el salón de los niños, fue así que, por necesidad, tuve que atender a los niños por separado. Primero los niños de cinco años y después a los niños de cuatro años. Así con los niños de cinco años se realizó la narración, quienes se mostraron interesados, les causó risa la voz con la que interpreté los diálogos del oso, y se vieron gustosos en el final del cuento; después de esto, pasamos a la actividad de cierre en la que les proporcioné papel y crayones y se les pidió que dibujaran lo que más les hubiese gustado del cuento. Con los niños de cuatro años se repitió el mismo proceso, quienes de igual manera se vieron interesados en el cuento, se rieron y disfrutaron el cuento, y también se les proporcionó papel y crayones para la actividad de cierre, todo esto consta en la bitácora que se realizó por sesión (Ver apéndice 4); así como fotografías y videos (ver apéndices 18 y 33)

A partir de esta sesión llegué a la conclusión de que por condiciones climatológicas tenía que modificar mi plan inicial y en su lugar realizar dos sesiones diarias, una para los niños de cinco años y otra para los niños de cuatro años, ya que los mismos se encontrarían en salones separados. Es decir, tomar mi planeación inicial, y realizarla dos veces por día. El primer grupo, conformado por niños de cinco años de edad, contó con la participación de dieciséis menores de

edad, de los cuales diez fueron varones y seis niñas. Por su lado el grupo de niños de cuatro años de edad estuvo conformado por veinte niños, diez niñas y diez niños.

El veinticinco de septiembre de dos mil diecinueve a las 15:00 horas inició la segunda sesión, primero con los niños de cinco años, la sesión se denominó “miau, miau”; como fase de inicio se les realizaron a los niños algunas adivinanzas tales como: Soy astuto y juguetón y cazar ratones es mi mayor afición, ¿Quién soy? Respuesta: un gato. Tiene patas y bigotes, para cazar se da maña, araña y no es araña, ¿Quién es? Respuesta: un gato. En la segunda fase se les narró el cuento clásico “El gato con botas” (Perrault, 1697), donde los niños se vieron interesados, sobre todo porque ya conocían al personaje, pero no su historia original; finalmente como fase de cierre se les proporcionó a cada niño un rompecabezas de doce piezas, hubo quienes lo armaron con eficiencia y quienes armaron el rompecabezas con mucho esfuerzo; a las 15:30 horas me trasladé al salón de los niños de cuatro años donde se repitió la misma sesión, donde las diferencias significativas fueron que estos niños no conocían al personaje del gato con botas y que en la actividad de cierre, los rompecabezas les fueron mucho más difíciles concluyendo a las 16:00 horas. (Ver apéndices 5 y 19)

El treinta de septiembre de dos mil diecinueve a las 15:00 horas se llevó a cabo la tercera sesión denominada “reptiles”, al igual que el día anterior, primero con el grupo de los niños de cinco años; como fase de inicio se cantó y bailó la coreografía de la canción “soy una serpiente” donde los niños jugaron y bailaron, se divirtieron mucho; en esta ocasión en la segunda fase no se les narró la historia, sino que se les presentó el libro llamado “¡Chis Chas!” (Martin, 2013), libro cuya mayor cualidad es que el mismo tiene figuras tridimensionales, que da la impresión de que surgen del libro, además como el texto indica que quien lo lee debe hacer ciertos movimientos y sonidos de algunos animales, por ejemplo, mecerse como mono o reptar como cocodrilo, esos movimientos y sonidos los realicé yo y fui imitado por los niños; finalmente como actividad de cierre a cada niño se le proporcionó una imagen de un cocodrilo así como crayones para iluminar; a las 15:30 horas me trasladé al salón de los niños de cuatro años, donde se repitió lo misma sesión, también se divirtieron mucho y se sorprendieron al ver las imágenes surgir del libro; también iluminaron las imágenes del cocodrilo y al final estaban entusiasmados; todo lo aquí descrito puede apreciarse en los apéndices respectivos. (Ver apéndices 6 y 20)

El uno de octubre de dos mil diecinueve en el horario acostumbrado, se llevó a cabo la cuarta sesión, al igual que los días previos, primero con los niños de cinco años, la sesión se denominó “conejitos, conejotes”; en la primera etapa o fase de la sesión se le cantó a los niños la canción llamada “la cacería” denominada popularmente como “conejo Blas” del autor orizabeño Francisco Gabilondo Soler; en la segunda etapa se les narró una fábula clásica: “la liebre y la tortuga” (Esopo, s.f.) la cual para sorpresa mía, no conocían los niños, les dio mucho gusto cuando “ganó la carrera la tortuga”; como etapa de cierre se les proporcionó a los niños cuatro dibujos de escenas de la fábula que habían escuchado, así como una hoja blanca y pegamento, con el fin de que pegaran en la hoja blanca las escenas en el orden cronológico de la fábula, desgraciadamente pocos niños lograron ordenar las escenas de manera correcta; a las 15:30 horas salí del salón de los niños de cinco años para dirigirme al diverso de los niños de cuatro años, donde se reprodujo la misma sesión donde también pocos niños lograron ordenar de manera correcta las imágenes de la fábula. (Ver apéndices 7 y 21)

La quinta sesión se realizó el día dos de octubre de dos mil diecinueve, al igual que en días anteriores a las 15:00 horas y en primer turno a los niños de cinco años, la sesión se llamó “Reyes y reinas”; al igual que el día anterior la fase o etapa de apertura se realizó con una canción del orizabeño Gabilondo Soler llamada “bombón I” o conocida popularmente como “el rey de chocolate”; la segunda fase o etapa fue la narración oral del cuento clásico “El rey Midas” (Perrault, 1683) , donde tampoco conocían la historia, se logró que los niños sintieran empatía por el protagonista de la historia y como fase de cierre se les proporcionó a los niños una imagen del rey Midas así como pegamento y retazos de papel dorado para que los niños pegaran la retacería tal y como fuera el oro del rey. Al igual que los días previos a las 15:30 horas me trasladé hacia el salón de los niños de 4 años, donde se repitió la sesión en su totalidad. (Ver apéndices 8 y 22)

El día tres de octubre de dos mil diecinueve se llevó a cabo la sesión número seis, llamada “a la mar”; la fase de apertura fue cantar y bailar la canción llamada “Juan, Paco, Pedro de la mar” donde los niños cantaron y bailaron; después, en la fase dos se les leyó en voz alta el libro llamado “Mar el niño de agua” (Ramos 2007), mientras se realizaba la lectura se les mostraba a los niños las ilustraciones, ya que las mismas son coloridas y agradables a la vista; finalmente en la fase de cierre se les proporcionó a los niños hojas blancas y acuarelas para que

dibujaran el mar o a los peces; esta sesión también se llevó a cabo en dos ocasiones la primera con los niños de cinco años y la segunda con los niños de cuatro años; ambas con duración de treinta minutos, en ésta cabe señalar que la mayoría de los niños quiso llevarse su dibujo del mar o de los peces a su casa con el fin de enseñárselos a sus padres. (Ver apéndices 9 y 23)

El siete de octubre de dos mil diecinueve, se realizó la séptima sesión de trabajo con los niños; en esta, al igual que las anteriores se hizo de manera doble, primero a las 15:00 horas con un grupo (el de cinco años) y luego con el otro (de cuatro años) a las 15:30 horas; la sesión la intitulé “volando como abejas”; la fase de inicio fue una plática de lo que son las abejas, cuáles son sus características distintivas, cual es el sonido que hacen, como elaboran la miel, etcétera; en la segunda etapa se les narró a los niños el cuento “la abeja haragana” (Quiroga, 1918), donde, sintieron mayor empatía con uno de los personajes que era la serpiente y no con la abeja; finalmente como tercera y última parte se les proporcionó a los niños una imagen de una abeja y crayones para que pudieran iluminar; sorpresivamente me pedían una imagen de serpiente en lugar que la de la abeja; al igual que días previos, varios niños prefirieron llevarse a sus casas las imágenes que habían iluminado. (Ver apéndices 10)

La octava sesión se llamó “soy un gato”; y fue realizada el día ocho de octubre de dos mil diecinueve, al igual que las sesiones previas, la misma fue realizada dos veces (una vez por grupo) y tuvo una duración de treinta minutos; se inició con una plática de los gatos, sus características, su sonido característico, y si tenían uno o no; en la segunda fase se les leyó en voz alta el libro llamado “Si yo fuera un gato” (Gates, 2017); y al mismo tiempo de ir leyendo de les mostraba las ilustraciones del mismo que era fotografías de diversos gatos que variaban en colores, tamaños, etcétera, y al final del libro tiene un espejo donde pueden ver reflejado su rostro, por lo que el libro fue pasando de mano en mano para que todos tuvieran la oportunidad de ver su rostro en el espejo del libro; como cierre de la sesión se les proporcionó a cada niño un antifaz en forma de cara de gato en blanco, así como crayolas para que lo iluminaran de su color favorito y un elástico para que tuvieran la oportunidad de ponerse su antifaz; en esta sesión se pudo observar que los niños estuvieron muy contentos. (Ver apéndices 11 y 24)

El día nueve de octubre de dos mil diecinueve a la hora acostumbrada se llevó a cabo la sesión número nueve, titulada “animales”; esta al igual que las anteriores fue llevada a cabo dos veces (una vez por grupo) con una duración de media hora cada vez; la fase de inicio se realizó

cantando la canción llamada “En la granja de mi tío” donde los niños tuvieron la oportunidad de hacer las onomatopeyas propias de los animales (vaca, perro, gato, pato, borrego, etcétera); en la segunda fase se realizó la narración oral de la fábula llamada “El zorro y la cigüeña” (Esopo, s.f.) donde los niños mostraron empatía por los personajes; finalmente como actividad de cierre se les proporcionó a los niños rompecabezas de doce piezas, que al igual que la vez anterior, se observó que representó mayor esfuerzo el armado de los rompecabezas para algunos que para otros. (Ver apéndices 12 y 25)

La sesión diez se llevó a cabo el diez de octubre de dos mil diecinueve, se llamó “los peces”, al igual que las anteriores fue a doble sesión, y su duración también fue de treinta minutos; en ésta, empezamos con la canción llamada “tiburón bebé” donde los niños pudieron cantar y bailar, en la segunda etapa se les presentó a los niños el libro llamado “Kassunguilá” (Zepeda, 2008), mismo que presenta una serie de ilustraciones en varios colores, mismos que van cambiando según la atmósfera que el autor quiere transmitir al lector o lectores; finalmente como etapa de cierre se les juntó por equipos a los niños, se les proporcionó pintura táctil y también un pliego de papel bond para que dibujaran el mar en su interior, donde lograron dar rienda suelta a su imaginación; en este caso el desempeño de ambos grupos fue muy similar, y a todos los niños les gustó la actividad, ya que les fue grato usar sus manos para colorear. (Ver apéndices 13 y 26)

La sesión número once fue el día catorce de octubre, la misma fue titulada “patitos”; en ésta, como primera fase o etapa se cantó la canción popular “patito, patito color de café”, misma que los niños si conocían, por lo que la cantaron sin mayor problema, como segunda fase se realizó la narración oral del cuento clásico “El patito feo” (Andersen, 1843); donde los niños lograron establecer empatía con el protagonista; finalmente como fase de cierre se les proporcionó a los niños crayones de colores y hojas blancas para que cada uno dibujara lo que más les hubiese gustado del cuento que habían escuchado; en esta sesión el comportamiento de ambos grupos fue muy similar. (Ver apéndices 14 y 27)

El día quince de octubre a la hora acostumbrada se llevó a cabo la sesión número doce del proyecto de intervención, esta fue llamada como: “rosa como flamenco”; ésta inicio con una plática con los niños respecto de los flamencos, su color característico, sus vuelos, y acerca de si habían visto alguno en persona; en la segunda fase se realizó la narración oral escénica del cuento “las medias de los flamencos” (Quiroga, 1918), donde a los niños les causo mucha risa la

imitación de los flamencos en una sola de sus patas, y el cuento en general; como fase de cierre se le proporcionó a cada niño una hoja con el contorno o silueta de un flamenco, pegamento y un segmento de estambre para que los niños pegaran el estambre en el contorno o silueta del flamenco, se notó que los niños estuvieron realmente a gusto haciendo la actividad. (Ver apéndices 15 y 28)

La sesión número trece del proyecto de intervención se realizó en fecha dieciséis de octubre de dos mil diecinueve, a las 15:00 horas que fue el horario que se acostumbró, de manera doble una vez por cada grupo, uno de cinco y otro de cuatro años; este fue titulado “La granja” en esta sesión se inició con la canción “vengan a ver mi rancho”; en el que los niños tuvieron la oportunidad de ir improvisando los sonidos de los animales domésticos propios de la granja o el rancho: la vaca, el pollito, la gallina, el gallo, el gato, el perro, el pato, etcétera; en la segunda fase se les leyó en voz alta y se les mostró el libro llamado: “Asómate a la granja” (Salama, 2015), mismo que tiene las siguientes características: el texto va rimado, lo que le da cierta sonoridad agradable al oído, además cuenta con pequeños espacios o huecos por página en las ilustraciones que te van anticipando lo que veras en la página siguiente, los niños interactuaron con el libro, y como actividad de cierre se le proporcionó a cada niño una hoja blanca así como crayolas para que cada uno dibujara su granja ideal, actividad que fue bien tomada por los niños. (Ver apéndices 16 y 29)

Se llegó a la última sesión con los niños del proyecto de intervención la número catorce el día diecisiete de octubre, la misma fue llamada “el rey león”; esta al igual que las anteriores se realizó dos veces, una con los niños de cinco años y otra con los niños de cuatro años, con una duración de treinta minutos, iniciando a las 15:00 horas con el grupo de niños de cinco años. La primera fase de introducción fue conversar con los niños acerca del león, su rugido y su melena características, que es considerado el rey de la sabana, etcétera, donde los niños participaron, rugieron como leones, después, en la segunda fase se realizó la narración oral de la fábula “El león y el ratón” (Esopo, s.f.) misma que tampoco era conocida por los niños, se logró que se involucraran en la narración; finalmente se les enseñó una canción llamada “un león muy melenudo” inspirada en la fábula que acababan de escuchar; a los niños les gusto escuchar esta sesión. (Ver apéndices 17 y 30)

Finalmente el día 22 de octubre de dos mil diecinueve se realizó una pequeña ceremonia de clausura donde se le entregó a cada niño una constancia de participación en el proyecto de intervención, esta constancia fue signada por la doctora Herlinda Flores Badillo, en su carácter de coordinadora de la Especialización en Promoción de la Lectura en la zona Córdoba- Orizaba; de igual manera se les entregaron constancias de participación a las autoridades del Jardín de Niños Ignacio de la Llave, en primer lugar por las facilidades otorgadas para llevar a cabo la intervención, por otro lado porque se preocupan por la formación integral de los niños que son sus alumnos. (Ver apéndice 31)

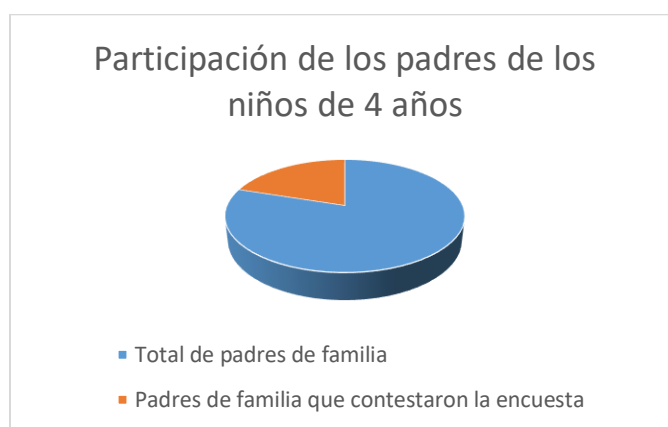
3.2 Los resultados obtenidos

Al finalizar las sesiones, tanto la primera con los padres de familia, como las catorce restantes con los niños del grupo de intervención, obtuvimos los siguientes resultados:

En primer término, podemos apreciar los resultados obtenidos a partir de la encuesta de hábitos lectores que los padres de familia contestaron:

Solamente el 25% (5) de los padres de los niños de 4 años contestaron la encuesta de diagnóstico:

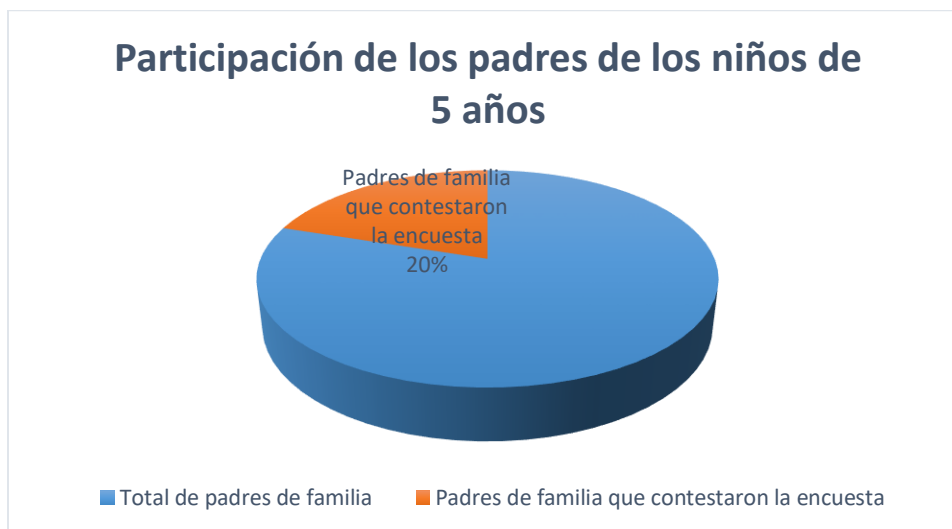
Gráfica 1 Participación padres de familia niños de 4 años.



Nota: Se aprecia que los padres no tuvieron el interés por contestar la encuesta correspondiente.

Por otro lado, de los padres de familia de los niños de 5 años participaron solamente 4 que representa el 20% del total de los padres de familia:

Gráfica 2 Participación de los padres de familia, niños de 5 años.



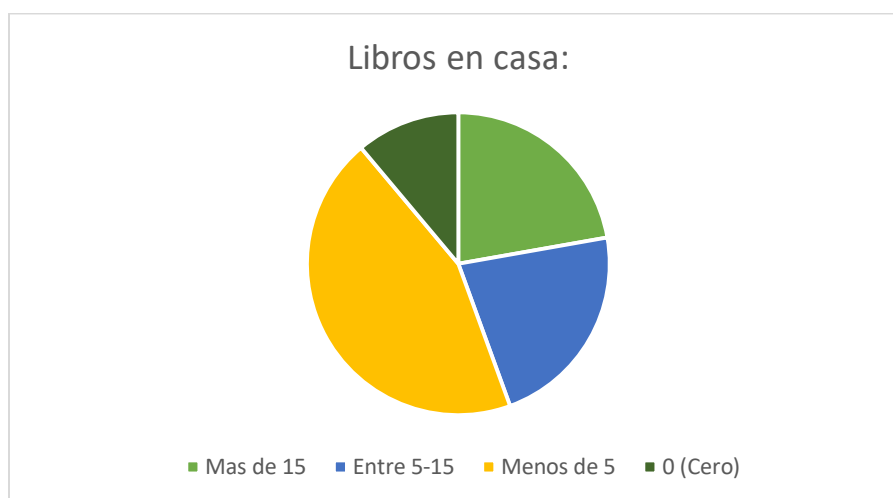
Nota: Tanto en la gráfica a padres de niños de 4 años como en ésta se aprecia el poco interés que los padres de familia tuvieron en contestar la encuesta solicitada.

Por lo que se puede concluir que solamente participaron el 22.5% de los padres de familia en el proyecto de intervención, lo que revela el poco interés que estos tienen respecto del fomento a la lectura.

Ahora bien, de los padres de familia que contestaron la encuesta podemos obtener los datos siguientes:

La mayoría de las familias tiene menos de 5 libros en casa:

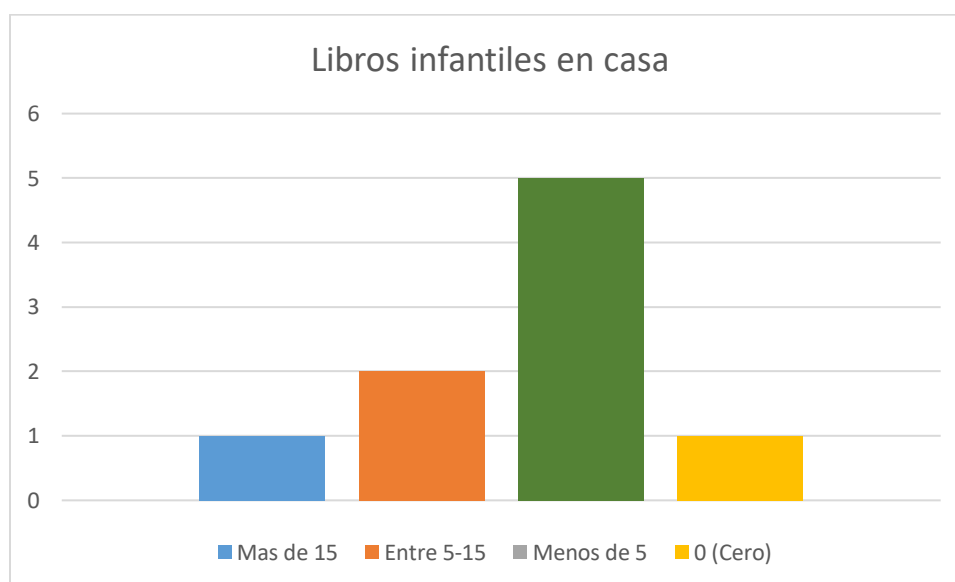
Gráfica 3 Libros en casa.



Nota: Se puede apreciar que la mayor parte de hogares no cuentan con un vasto acervo que permita a los niños relacionarse con la lectura.

En concordancia, la mayoría de las familias (5) tienen menos de 5 libros infantiles en casa:

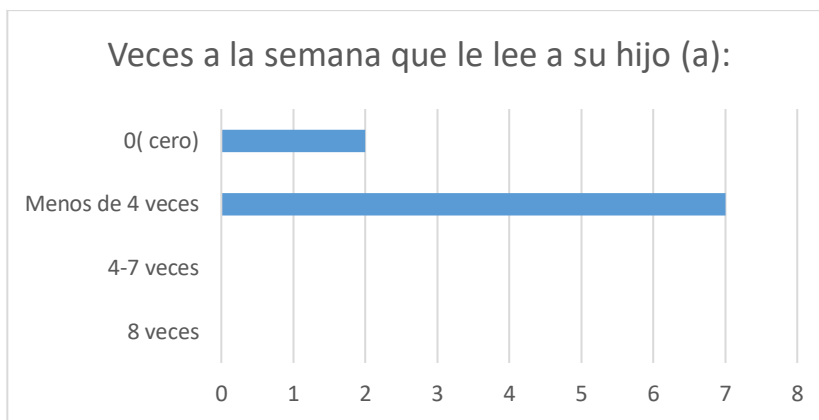
Gráfica 4 Libros infantiles en casa



Nota: En relación a la gráfica mostrada con anterioridad, se aprecia que de igual manera los niños no cuentan con libros dedicados a ellos en el hogar. Lo que no apoya el fomento lector.

Por otro lado, nadie le lee a su hijo o hija 8 veces a la semana, ni entre 4 y 7 veces, y 2 personas informaron que de plano no les leen a sus hijos:

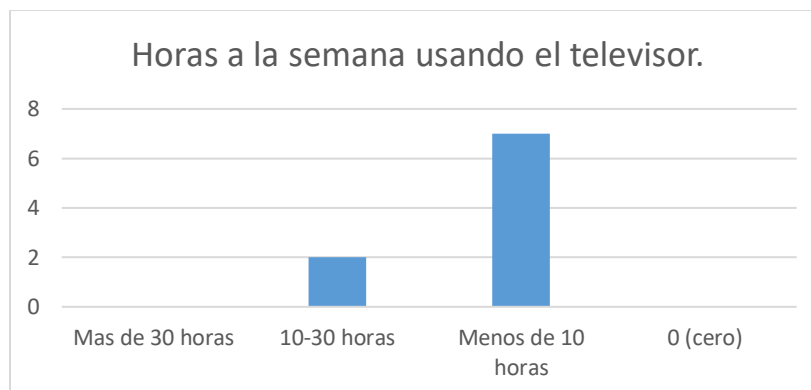
Gráfica 5 Lectura de padres a sus hijos.



Nota: Los datos revelan que en general los padres del jardín de niños donde se realizó la intervención no leen a sus hijos, lo que va de la mano con las dos gráficas mostradas de manera anterior (gráficas 3 y 4)

La mayoría de los padres de familia permite que su hijo o hija pase más de 10 horas a la semana viendo la televisión e incluso entre 10 y 30 horas, el televisor está presente en la vida de todos los niños.

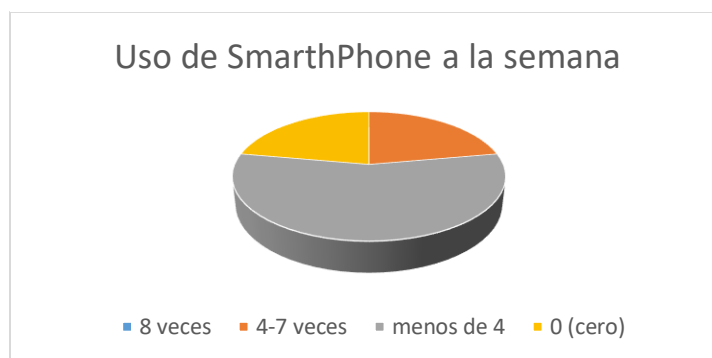
Gráfica 6 Horas frente al televisor.



Nota: Se aprecia que en comparación a las gráficas mostradas con anterioridad, los niños tienen demasiado contacto con la televisión y poco con los libros.

Respecto del uso del Celular inteligente o Smartphone, la mayoría aceptó que su hijo o hija usa el mismo menos de 4 veces por semana:

Gráfica 7 Uso de SmartPhone a la semana.



Nota: Se puede comparar entre las gráficas de la 3 a la 7 que el elemento menos utilizado en casa por los niños es el libro, teniendo el primer lugar la televisión, el segundo el Smartphone y el último el libro.

Considero que con los datos obtenidos, puedo afirmar que, la intervención para fomentar o promover la lectura estuvo completamente justificada, de igual modo puedo afirmar

que era necesario el proyecto de intervención para abonar en algo en el proceso lector de los menores de edad del grupo de intervención.

Ahora bien, y por cuanto hace a las sesiones propiamente dichas, el primer rubro del que podemos obtener resultados es el referente a la asistencia, al respecto, como parte de cada sesión, se realizó pase de lista de asistencia, de la que podemos obtener las siguientes gráficas:

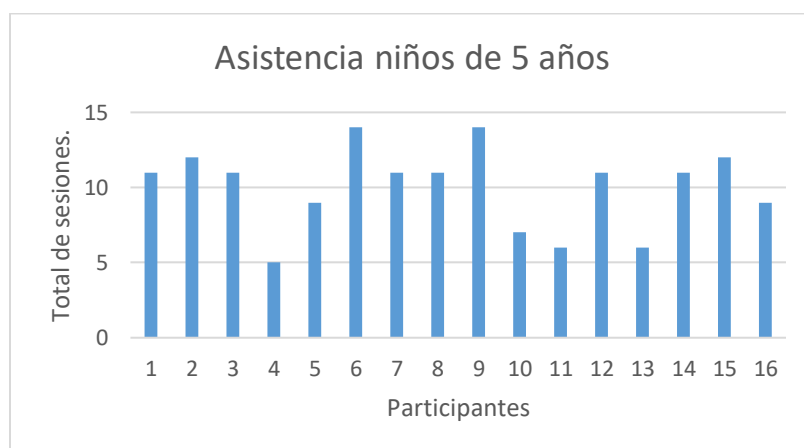
Gráfica 8 Asistencia a las sesiones (niños de 4 años)



Nota: Los pequeños de este grupo mostraron una asistencia más regular al cuenta cuentos que los niños en edad de cinco años

Si se compara la asistencia de los niños en edades de cuatro años con la asistencia de los niños de cinco años, podemos ver que hubo diferencias y no se puede decir con certeza si esto es debido al grado cursado a la edad de los pequeños. Se muestra a continuación la gráfica de los niños del segundo grupo con edades de cinco años:

Gráfica 9 Asistencia a las sesiones (niños de 5 años)



Nota: Se puede observar que los niños acudían habitualmente a las sesiones, excepto los niños 4, 10 y 11 quienes asistieron a pocas sesiones de cuenta cuentos.

Por lo que podemos apreciar que la asistencia de los niños en el grupo de intervención fue alta, lo que al final repercute en que la mayoría de los niños pudo participar activamente en el proyecto de intervención en las actividades.

De la bitácora que se levantó por sesión, pude observar que, tanto las actividades de inicio y de cierre, como las narraciones o lecturas principales, generaron entre los niños sentimientos variados, pero los que más se generaron fueron: asombro, emoción, expectación, en los menores participantes:

Gráfica 10 Emociones de los participantes

felicidad
asombro
expectación
emoción
Euforia
Euforia Frustración

Además que en trece de las catorce sesiones se logró que los niños sintieran empatía por la historia o el personaje que se les narraba o leía. Efectivamente, en la sesión 1, talvez por ser la primera vez que se les narraba cuenta empezaron con cierta timidez, pero después de que la sesión inicio con una conversación hablaron de diversos osos, durante la narración hubo cierta preocupación por las peripecias que vivía el oso protagonista de la historia, luego mucha alegría cuando el oso regreso a invernarse y mucha alegría y participación al momento de dibujar. En la sesión 2 hubo mucha alegría y expectación por las adivinanzas que fueron actividad inicial; luego emoción porque pensaban que la historia del gato con botas era la que conocían por la película <Shrek> pero al descubrir que era una historia completamente diferente les gustó mucho; la sesión en la que no les gustó mucho la actividad fue la sesión número 10 denominada “los peces”, ya que el libro elegido Kassunguilà, no fue del agrado de los niños, no era un libro propio para los niños de la edad de mis participantes, y se aburrieron, el resto fueron sesiones donde hubo mucha alegría y diversión.

Se puede observar como resultados, los diversos productos gráficos creativos (Ver apéndice 32), que crearon los niños, donde tuvieron total libertad para expresar el libre desarrollo de la imaginación, logrando productos llenos de colorido y alegría, de igual manera durante las sesiones se logró observar a varios niños utilizando su imaginación para recrear en su mente el cuento o fábula que se les leía o narraba; en las actividades posteriores a la lectura o narración principal lograron manifestar su ejercicio imaginativo, verbigracia cuando se les narró

el cuento llamado “El rey Midas” (Perrault, 1683) cada uno describió como se imaginó al personaje principal, sus vestiduras, su castillo, etcétera.

En las fotografías de las sesiones (Ver apéndices del 18 al 30) se logra observar a los niños comentando entre ellos lo que creían que iba a pasar en el cuento o fábula en turno, participando en las actividades, jugando.

Todo esto además de lo apuntado en las bitácoras levantadas en cada sesión (ver apéndices del 4 al 17), en las que el intervencionista pude observar estas emociones en primera persona, su alegría, su asombro en la narración de las historias; ver que a los niños les daba mucha alegría verme llegar, donde me decían señor cuentacuentos, que querían ver cuál iba a ser la actividad del día, todo esto me llevan a concluir que efectivamente se despertaron emociones y sentimientos en los niños participantes en el grupo de intervención.

3.2.1 Los resultados negativos

En este apartado le dedicaré unas líneas a los resultados que fueron negativos, y que redundan en áreas de oportunidad que no supe en su momento aprovechar:

Como quedó evidenciado en los resultados, la participación de los padres de familia fue completamente negativa, menos de 25% de los padres de familia tuvo a bien contestar la encuesta de hábitos lectores, lo que sin duda indica el poco interés por el proyecto de intervención, por decir lo menos.

Algunas actividades sobre todo con los niños de cuatro años de edad les parecieron complejas, lo que provocó que les causara frustración al no poder llevarlas a cabo de manera correcta.

Estos resultados negativos me sirven para el apartado de recomendaciones del capítulo siguiente.

3.2.2 Síntesis de resultados

En síntesis: si bien es cierto se presentaron resultados negativos en el proyecto de intervención, no menos cierto es que la mayoría de estos resultados son positivos. Se logró revelar la necesidad real del grupo de intervención: un mejor acercamiento a los libros y la lectura. Este proyecto de intervención era necesario para los niños, pues como se demostró en casa no había un acercamiento a los libros y a la lectura, y en la escuela no había tampoco un horario especial a la lectura de cuentos o alguien que fungiera como un cuentacuentos.

La intervención registró una asistencia continua por parte de los niños que conformaban el grupo de intervención, lo que repercute en dos aspectos fundamentales: el primero interno para el proyecto lo que se traduce en resultados más confiables y otro externo, ya que casi todos los niños se vieron beneficiados por el proyecto en su totalidad.

Se logró registrar la generación de sentimientos positivos por parte de los niños integrantes del proyecto de intervención.

De igual manera se logró registrar de manera fotográfica y en video su interacción durante la intervención. Cabe señalar que los videos (apéndice 33) solo son de la sesión número 1 y en los mismos se puede ver la emoción, participación y desarrollo de esa primera sesión.

Por lo que se puede concluir que si se logró contribuir de manera significativa en la formación lectora de los niños que fueron parte del grupo de intervención.

Capítulo 4. Discusión y recomendaciones

4.1 Discusión

4.1.1 Los objetivos particulares del proyecto de intervención y los resultados

Desde el protocolo que precedió al presente, así como en el capítulo respectivo, se fijaron diversos objetivos que buscaban cumplirse o satisfacerse en el proyecto de intervención que se realizó en el Jardín de Niños Ignacio de la Llave de Orizaba; en este apartado me abocaré a manifestar la concordancia entre los resultados obtenidos en el proyecto de intervención y los objetivos planteados, tal y como se observa a continuación.

El primero de los objetivos particulares señalado fue establecido como conseguir que los niños experimentaran el gusto por la lectura acercándolos a textos que fueran de su interés a través de la narración oral escénica, la lectura en voz alta y demás técnicas de fomento a la lectura, al respecto en primer lugar se buscó confeccionar una cartografía lectora para los niños (ver apéndice: Cartografía lectora); se eligió el cuento y la fábula como géneros literarios centrales del proyecto de intervención, ello en virtud de su corta duración, y de la gran tradición que existe en la historia de la literatura respecto del cuento infantil, así como la fábula por su sencillez y su labor pedagógica al tener moraleja, algunos de los textos son clásicos de la literatura universal tal y como la fábula intitulada “La liebre y la tortuga” (Esopo, s.f.) Al utilizar la narración oral escénica, la lectura en voz alta, las actividades previas y posteriores a la lectura o narración realizada por sesión, se observó entusiasmo por parte de los niños. Se pudo observar asombro, emoción, expectación, en los menores participantes, razón por la cual se considera que se consiguió la experiencia del gusto por la lectura.

El segundo de los objetivos planteados fue promover el desarrollo de la imaginación de los niños leyéndoles cuentos y fábulas que la promuevan, al respecto podemos observar diversos productos creativos gráficos (Ver apéndice: Productos creativos gráficos), que crearon los niños, donde tuvieron total libertad para expresar el libre desarrollo de la imaginación, logrando productos llenos de colorido y alegría, de igual manera durante las sesiones se logró observar a varios niños utilizando su imaginación para recrear en su mente el cuento o fábula que se les leía o narraba; en las actividades posteriores a la lectura o narración principal lograron manifestar su ejercicio imaginativo, verbigracia cuando se les narró el cuento llamado “El rey Midas”

(Perrault, 1683), cada uno describió cómo se imaginó al personaje principal, sus vestiduras, su castillo, etcétera; por lo que se considera que efectivamente se desarrolló la imaginación de los niños participantes.

Como tercer objetivo particular se consignó garantizar que los niños se sientan cómodos e involucrados en la lectura a través de técnicas de fomento a la lectura, al respecto, se realizó una planeación de cada sesión, (ver apéndice) en la que se planificó actividades antes y después de la narración o lectura principal, se utilizaron diversas técnicas de fomento a la lectura, de manera tal que no hubo repeticiones de actividades, de igual manera se logró observar en las sesiones a los niños comentando entre ellos lo que creían que iba a pasar en el cuento o fábula en turno, participando en las actividades, jugando, lo que en su conjunto me lleva a pensar que se consiguió esta comodidad e involucración por parte de los niños.

El cuarto de los objetivos particulares fue propiciar la libre expresión de los niños mediante la elaboración de productos creativos gráficos al final de cada sesión, en este sentido, dichos productos creativos gráficos se encuentran anexos como apéndice a este trabajo, los mismos fueron realizados en su totalidad por los niños, en plena libertad, dejando la libre expresión de los niños como eje central de dicha actividad.

En la sesión uno, cada participante dibujó un oso, algunos fueron osos verdes, otros rosas, otros de colores, según su imaginación los llevaba a dibujar.

En la sesión 2 a cada niño se le proporcionó un rompecabezas de 12 piezas, que fueron armados por ellos, aquí les gustó mucho, se desarrolló la empatía ya que los niños que terminaban más rápido los rompecabezas se mostraban interesados en ayudar a sus pares.

En la sesión número 3 también hubo entusiasmo por iluminar los cocodrilos impresos que se les proporcionaron, crearon cocodrilos de diversos colores desde el tradicional verde, rosas, azules, multicolores, etcétera.

En la sesión número 4 a cada niño se le proporcionaron imágenes del cuento, para que las pegaran en orden, en este caso, los niños no tuvieron la participación esperada, ya que no lograban pegar las imágenes en orden.

En la sesión número 5 se les proporcionó recortes de material color dorado que simulaba ser el oro del Rey Midas, en este caso en concreto hubo mucha alegría y participación de los niños, cada quien pegaba los recortes dorados a donde querían.

En la sesión número 6 se les proporcionó a los niños acuarelas para que hicieran sus dibujos a partir del libro que se les mostró, la alegría fue por usar acuarelas que es un material que comúnmente no utilizan.

En la sesión número 7 se dio algo extraño, pese a que el cuento narrado fue “la abeja haragana” el personaje que más llamó la atención fue la serpiente, y se les proporcionaron abejas impresas para iluminar y la mayoría no quería abejas sino serpientes.

En la sesión número 8 a cada niño se le proporcionó un antifaz de gato y crayolas para iluminarlos según su gusto, así, tuvimos antifaces de gatos de diversos colores, y con diversas decoraciones.

En la sesión número 9 y a petición de los participantes, se volvieron a utilizar los rompecabezas de 12 piezas, que volvieron a ser muy bien aceptados por los niños.

En la sesión número 10 decidí utilizar un material diferente, y fue la pintura táctil, misma que puede ser aplicada con las manos y es completamente lavable, considero que fue una de las sesiones donde la libertad de los participantes se dio con mayor amplitud porque hicieron lo que quisieron con la pintura táctil, dibujaron con las manos, mezclaron colores, etcétera.

En la sesión número 11 se les proporcionaron crayolas y hojas blancas para que dibujaran lo que quisieran a partir de la narración del patito feo, aquí hubo quien dibujo al patito y quien dibujo la granja donde se desarrolla la historia.

En la sesión número 12 a cada participante se le dio un segmento de estambre de color rosa, que debía ser pegado en el contorno de un flamenco impreso que también se les proporciono así como pegamento, aquí, pese que la actividad era limitante en la creatividad de los participantes, todos se pusieron contentos porque era una actividad que nunca había hecho.

En la sesión número 13 cada uno dibujo una granja a su estilo, hubo granjas de diversos colores, tamaños, formas, y con gran variedad de animales.

En la sesión número 14 se cerró cantando una canción inspirada en la fábula narrada, y cada uno cantaba o hacía las onomatopeyas del león según su gusto e interés.

4.1.2 El objetivo general del proyecto de intervención y los resultados

El objetivo general del proyecto de intervención fue designado de la siguiente manera: contribuir en la formación como lectores de niños de cuatro y cinco años de edad que asisten al jardín de niños Ignacio de la Llave de la ciudad de Orizaba, en el horario extendido, a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta, y otras técnicas de promoción de la lectura, de una manera lúdica independientemente de cumplir los programas educativos oficiales diseñados para dicho nivel preescolar, al respecto, y toda vez que, como se apuntó en el apartado anterior, se cumplieron los objetivos particulares planteados, se considera que el objetivo general fue cumplimentado, y ello es así porque, de manera independiente con la labor de los maestros asignados a los niños con los que se intervino y con independencia y desapego a los programas oficiales, se llevó a cabo la intervención, en la que se logró involucrar a los niños con las narraciones y lecturas que se les realizó, al grado de que para ellos yo era el señor “cuentacuentos”, todo esto queda constatado en los apéndices de este reporte.

4.1.3 La hipótesis de intervención y los resultados

En este sentido, la hipótesis de intervención fue la siguiente: si a los niños de cuatro y cinco años de edad, que asisten al del Jardín de Niños Ignacio de la Llave de la Ciudad de Orizaba, Veracruz en horario extendido, se les acerca a la lectura a través de la narración oral escénica, lectura en voz alta y otras técnicas de fomento de la lectura, estimulando su imaginación, propiciando a la vez su libre expresión estaremos encaminando a dichos niños hacia la formación de lectores. Ahora bien, de los resultados obtenidos podemos asegurar que la hipótesis resulta correcta.

En efecto, durante el desarrollo del proyecto de intervención se utilizó en cada sesión una técnica de fomento a la lectura, tal y como la narración oral escénica, la lectura en voz alta, etcétera; tal y como puede apreciarse en la tabla de planeación de sesiones (Ver apéndice 3), de igual manera y como se apuntó con antelación se obtuvieron productos gráficos de cada niño lo que acredita que su imaginación fue estimulada y que se expresaron con total libertad, por lo que

es correcto pensar que se ha encaminado a los sujetos del grupo de intervención a una formación como lectores.

Los sujetos del grupo de intervención fueron niños de cuatro y cinco años de edad, menores que son pre-lectores, es decir, aún no han desarrollado la capacidad de codificar un texto escrito, por tanto, establecer el grado de impacto que el proyecto de intervención tendrá en la formación de lectores es difícil de determinar, sin embargo, el Módulo sobre Lectura del INEGI, en sus resultados publicados en febrero del año dos mil diecinueve establece que el 33.5% (treinta y tres punto cinco por ciento) de los lectores mayores de dieciocho años encuestados afirmaron que durante su infancia les leían sus padres o tutores y el 27.1% (veintisiete punto uno por ciento) de la población encuestada declaró que hubo fomento para la asistencia a bibliotecas o librerías, lo que significa que en el mejor de los casos el proyecto de intervención tendrá impacto en el más del 30% (treinta por ciento) en la formación lectora de los intervenidos.

4.1.4 El marco teórico y los resultados

Este proyecto de intervención fue construido sobre dos pilares teóricos fundamentales: la teoría del constructivismo y la teoría del constructivismo social, ambas teorías son esenciales en la formación educativa básica de los menores.

En la teoría del constructivismo, como se apuntó en el capítulo respectivo, se reconoce que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo estrategias metodológicas pertinentes que estimulen potencialidades y recursos, y que propician un niño que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender; en el particular, en cada sesión del proyecto de intervención se permitió que cada persona participante se desarrollara de manera independiente, las actividades que realizaron después de la lectura o narración central fueron completamente libres de tal manera que cada uno desarrolló la misma en libertad dejando que cada niño asimilara, se comunicara y se expresara a su propia velocidad, sin imposición por parte del encargado del proyecto.

Por su lado, la teoría del constructivismo social afirma, tal y como también quedó consignado con antelación en el capítulo respectivo, que la sociedad en la que una persona nace y crece es determinante para su desarrollo en la edad adulta, es esta teoría la que intenta

explicarse el conocimiento humano. En el proyecto de intervención, lo que se intentó fue influir en el entorno social de los intervenidos; aportar un elemento nuevo a su entorno, para que este elemento nuevo, es decir las sesiones del proyecto de intervención, agregué nuevo conocimiento en los niños y sea influyente en su formación lectora.

Al respecto, considero que el proyecto de intervención se vio nutrido por las teorías antes mencionadas, y que los resultados obtenidos son positivos a la luz de ambas teorías, y que los mismos se encuentran respaldados por las mismas.

4.1.5 El estado del arte y los resultados

En el capítulo concerniente al estado del arte se apuntaron diferentes estudios realizados con anterioridad a este proyecto y que tienen diversos aspectos en común con el presente proyecto, en este apartado, se apuntaron las coincidencias y diferencias entre los resultados obtenidos en este proyecto y los que obtenidos en el estado de la cuestión:

Por otro lado, Ehri (2000) realizó un proyecto en la ciudad de Nueva York en Estados Unidos, que consistió en cómo deletrear y conocer palabras se desglosan del conocimiento alfabético y la capacidad de retención cada uno de los participantes, este autor llegó a la conclusión de que no es necesario comprender la lengua escrita para hacer uso de los textos, en este sentido, el proyecto de intervención también llega a este mismo resultado, dado que los participantes intervenidos son pre-lectores, sin embargo, esto no fue impedimento para disfrutar los textos que se les leía o narraba.

El estudio de Goitkoetxea y Martínez en 2015, demostró que la lectura compartida tiene importantes efectos directos en el desarrollo del lenguaje oral y el conocimiento de lo impreso, e indirectos en la alfabetización temprana y el aprendizaje de la lectura. Elementos como: la edad de inicio, las características de los libros, la función del entrenamiento y los modelos de interacción entre el adulto y el niño son valiosos para la alfabetización temprana y el posterior rendimiento y hábito lector, resultados que concuerdan con los obtenidos en el proyecto de intervención, sobre todo en el desarrollo del lenguaje, puesto que los niños intervenidos lograron comunicarse entre ellos para conversar sobre los cuentos narrados, tal y como quedó consignado en las bitácoras de las sesiones (ver apéndice: Bitácoras sesiones 1-14)

Por último Velasco en 2019 en el proyecto de intervención en el Jardín de Niños “Konekali”, en Xalapa, Veracruz, llegó a la conclusión de que no todos los promotores de la lectura son capaces de desarrollar un verdadero placer y acercamiento a la lectura. De igual forma menciona que el estar con niños te hace pensar en retrospectiva a tu propia infancia, lo cual puede llevar a tener empatía con los pequeños, es fundamental si se quiere lograr un impacto en ellos, porque al pensar en sus necesidades e intereses la intervención será una acción focalizada, con mayor garantía de éxito; al respecto este proyecto de intervención concuerda en la necesidad de que los promotores de lectura deben capacitarse para lograr un verdadero placer y acercamiento por la lectura.

4.2 Recomendaciones

En el presente apartado agregaré una serie de recomendaciones a efecto de mejorar la implementación de proyectos similares al presente:

- Realizar acciones tendientes a involucrar de mayor manera a los padres de familia de los niños integrantes del grupo de intervención.
- Atender un solo grupo de intervención de una sola edad.
- Aumentar el número de sesiones.
- Hacer uso de otras estrategias de fomento a la lectura (títeres y guiñoles)

Capítulo 5. Conclusiones

A partir de la implementación del proyecto de intervención propuesto, los resultados obtenidos y en contraste tanto con los objetivos particulares y general, así como el estado del arte, el marco teórico y el marco conceptual debidamente precisados en los capítulos correspondientes, puedo llegar a establecer las siguientes conclusiones:

- El grupo de intervención elegido sí requería del proyecto de intervención, puesto que el fomento o promoción de la lectura en dicho grupo es nulo; es más, se advierte la necesidad de que más proyectos similares se apliquen en este grupo de intervención en pro de que su formación como lectores se vea beneficiada por más tiempo, y este grupo de pequeños en la primera infancia se transformen en jóvenes y adultos lectores.
- El interés de los padres de familia de los niños que conformaron el grupo de intervención en materia de formación lectora es escaso, casi nulo. Luego entonces, si el hogar no es el primer espacio donde se fomenta la lectura, se hace vital que éste y otros proyectos análogos suplan esta carencia.
- La narración oral es un medio eficaz para despertar en los niños interés por la literatura infantil; y ello es así en virtud de que, con la narración oral se pueden hacer brotar emociones tales como felicidad, alegría, asombro, etcétera en los niños. De esta manera los niños pueden asociar las lecturas narradas con sentimientos positivos y así dichas lecturas se instalarán de una manera más efectiva en sus memorias.
- Mostrar auténticos libros de literatura infantil fue altamente efectivo en el grupo de intervención. Los niños de 5 años se vieron más atraídos a la estética de las ilustraciones de dichos libros en comparación a los de 4 años, pero ambos grupos captaron dicho toque artístico.
- Los libros infantiles son un gran instrumento para acercar a niños en la primera infancia al mundo de los libros y después de la literatura. Son libros que están editados para llamar la atención de los menores y que bien utilizados son instrumentos efectivos para este tipo de proyectos de intervención, solo que hay que tener cuidado de no abusar de estos instrumentos

de manera tal que pudiera perderse el rumbo del fomento a la lectura y quedarse en el solo objeto-libro.

- Se observó que la diferencia de un año de edad en el grupo de intervención de 4 a 5 años es verdaderamente significativa; en las bitácoras de cada sesión quedo anotado que hubo diferencia en la capacidad para poner atención, atender instrucciones, concentrarse, entre otros aspectos, entre uno y otro grupo.

- Ambos grupos requieren atención en el fomento a la lectura con este proyecto u otros similares, pero para la optimización del proyecto en cuestión es mejor trabajar con uno solo de los grupos, ya sea uno u otro, ya que trabajar un solo proyecto con ambos grupos es mucho más desgastante.

- Se pudo observar y quedo anotado en las bitácoras levantada sesión por sesión que los niños de 5 años en general se identificaron más fácilmente con los personajes protagonistas de las historias narradas, por lo que fueron mucho más empáticos con dichos personajes y entre ellos mismos en comparación con el grupo de 4 años.

En general, se puede comentar que es necesario que se continúen con más proyectos de este tipo, pues aunque el jardín de niños donde se realizó la intervención es sólo una pequeña muestra, esto puede estar sucediendo en otros jardines con las mismas características que posee el de donde se aplicó la intervención. Si se lograra que más jardines implementaran en su horario extendido sesiones de cuenta cuentos, tendríamos más niños lectores y potenciales lectores autónomos en el futuro.

Bibliografía

Andersen, H.C., (2018). *Cuentos*, Ciudad de México, México. Editorial Lectorum.

Aram, D., & Besser, S. (23 de Enero de 2014). Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? And who will implement them? UK, London, England: Journal for the Study of Education and Development.

Aronowitz, S. (1988). *Science as power: Discourse and ideology in modern society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Atkinson, P. (1990). *The ethnographic imagination: Textual constructions of reality*. London: Routledge.

Barcia, R., & de Echegaray, E. (1889). *Diccionario general etimológico de la lengua española* (Vol. 4). JM Faquinetto.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.

Becker, H. S. (1970). Problems of inference and proof in participant observation. En H. S. Becker. *Sociological work*. Chicago: Aldine. (Reprinted from *American Sociological Review*, 1958, 23. 652-660).

Becker, H. S. (1986). *Doing things together*. Evanston, IL: Northwestern University Press.

Becker, H. S. (1989). Tricks of the trade. *Studies in Symbolic Interaction*, 10, 481-490.

Becker, H. S. (1993, junio 9). The epistemology of qualitative research. Paper presented at the MacArthur Foundation Conference en Ethnographic Approaches to the Study of Human Behavior, Oakland, CA.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, Al L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. Chicago: University of Chicago Press.

Bermejo, S. (2005). *Aproximación al concepto de aprendizaje constructivista*. México: santillana.

- Beuchat, C. (2006). *Narración Oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1975). *Introduction to qualitative research methods: A phenomenological approach to the social sciences*. New York: John Wiley.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, España. Alhambra.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park, CA: Sage.
- Campbell, D.T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Campos, A. L. (2010). *Primera infancia una mirada desde la neuroeducación*. Peru: OEA/OEC.
- Carey, J. W. (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Boston: Unwin Hyman.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology*. New York: Free Press.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.), (1986). *The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clough, P. T. (1992). *The end(s) of ethnography: From realism to social criticism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (1 de Diciembre de 2013). *Un cuento al día*. Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (1989a). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1989b). *The research act (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dilthey, W. L. (1976). *Selected writings*. Cambridge: Cambridge University Press. (Original work published 1900).

- Ehri, L. (2000). Learning to read and learning to spell: Two sides of a coin., 30(3), 19-36. (T. i. Disorders, Ed.)
- Esopo, (2017). *Fabulas con moraleja*, Gipuzkoa, España: Ediciones Saldaña.
- Fielding, N. G., & Fielding, J. L. (1986). Linking data. Beverly Hills, CA: Sage.
- Filstead, W. J. (Ed.). (1970). Qualitative methodology. Chicago: Markham.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative? Journal for the Theory of Social Behaviour, 22. 175-198.
- Fonow, M. M., & Cook, J. A. (1991). Back to the future: A look at the second wave of feminist epistemology and methodology. En M. M. Fonow & J. A. Cook (Eds.), Beyond methodology: Feminist scholarship as lived research (págs. 1-15). Bloomington: Indiana University Press.
- Garrido, F. (2014). Para leer mejor. México: Paídos.
- Gates, L., (2017). *Si yo fuera un gato*, Chicago, EUA. Kidsbooks.
- Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures: Selected essays. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1983). Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1988). Works and lives: The anthropologist as author. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Glaser, B. G. (1992). Emergence vs. forcing: Basics of grounded theory. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. En E. G. Guba (Ed.), The paradigm dialog (págs. 17-30). Newbury Park, CA: Sage.
- Guevara, Y., & Rugerio, J. (2017). Interacciones Profesor-alumnos durante la lectura de cuentos en escuelas preescolares mexicanas, 22(74), 729-749. (R. M. Educativa, Ed.) México.

Hammersley, M. (1992). What's wrong with ethnography? Methodological explorations. London: Routledge.

Hymes, D. (1980). Educational ethnology. *Anthropology and Education Quarterly*, 11. 3-8.

Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after poststructuralism. *Sociological Quarterly*, 34(4). 673-693.

LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (págs. 815-859). New York: Academic Press.

LeCompte, M. D., & Preissle, J., con Tesch, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2da. ed.). New York: Academic Press.

Lentricchia, F., & McLaughlin, T. (Eds.). (1990). *Critical terms for literary study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lévi-Strauss, C. (1966). *The savage mind* (2da. ed.) Chicago: University of Chicago Press.

Leyva, E. M. (2011). *México lee: Programa Nacional de fomento para la lectura*. México: De la Facultad de filosofía Y Letras UNAM.

Lincoln, Y. S. (1993, enero 27-28). Notes toward a fifth generation of evaluation: Lessons from the voiceless. or, Toward a postmodern politics of evaluation. Paper presented at the Fifth Annual Meeting of the Southeast Evaluation Association, Tallahassee, FL.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.

Lofland, J., & Lofland, L. H. (1984). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis* (2da. ed.) Belmont, CA: Wadsworth.

Lofland, L. (1980). The 1969 Blumer-Hughes talk. *Urban Life*, 8, 248-260.

Lopez, J. (1991). *La fuerza de las palabras*. México: Reader's Digest México.

- Malinowski, B. (1948). *Magic, science and religion and other essays*. New York: Natural History Press (Original work published 1916).
- Malinowski, B. (1967). *A diary in the strict sense of the term*. New York: Harcourt Brace.
- Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martin, L., (2013). *¡Chis Chas!*, Bath, Inglaterra: Parragon Books Ltd.
- Massimo, L. (2010). *Teoría Constructivista del aprendizaje*. Laura Massimo.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1993). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods* (2da. ed.), Newbury Park, CA: Sage.
- Miranda, F. (2016). *Cuentos como estrategia de fomento a la comunicación oral en educación básica*. Santiago, Chile, Universidad Andrés Bello.
- Morales, R. y. (2005). *Consideraciones pedagógicas para la promoción de la promoción de la lectura dentro y fuera de la Escuela*. México: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). *Cultural studies*. En L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (págs. 1-16). New York: Routledge.
- Nichols, B. (Ed.). (1985). *Movies and methods* (Vol. 2). Berkeley: University of California Press.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México. Mc Graw Hil.
- Parica. (2005). *TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY*. UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA.
- Payer, M. (2005). *Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky*. UNAM.
- Perinat, A. (2007). *La primera infancia*. España: UOC.
- Perrault, C., (2018). *Cuentos de Perrault*, Madrid, España. Susaeta Ediciones.

Plath, D. (1990). Fieldnotes, filed notes, and the conferring of note. En R. Sanjek (Ed.), *Fieldnotes: The makings of anthropology* (págs. 371-384). Albany: State University of New York Press.

Quiroga, H., (2010). *Cuentos de la selva*, México DF, México. Editores Mexicanos Unidos.

Ramos, A., (2007). *Mar, el niño de agua*, Córdoba, España. Editorial toromítico.

Richardson, L. (1991). Postmodern social theory. *Sociological Theory*, 9, 173-179.

Robles, E. (2012). *El arte de contar cuentos*. México. Trillas.

Roffman, P., & Purdy, J. (1981). *The Hollywood social problem film*. Bloomington: Indiana University Press.

Rosaldo, R. (1989). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. Boston: Beacon.

Salama, M. (2015). *Asómate a la granja*. Estado de México, México. Dreams Art.

Sanjek, R. (Ed.). (1990). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Albany: State University of New York Press.

Secretaría de Educación Pública. (17 de Marzo de 2006). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de [Diario Oficial de la Federación: dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=2118495](http://dof.gob.mx/nota_to_doc.php?codnota=2118495)

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Secretaría de Educación Pública*. Obtenido de [Secretaría de Educación Pública: http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/educacion_preescolar.pdf](http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/educacion_preescolar.pdf)

Smith, D. (1992). *Sociology from women's perspective: A reaffirmation*. *Sociological Theory*, 10, 88-97.

Spindler, G., & Spindler, L. (1992). *Cultural process and ethnography: An anthropological perspective*. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). *The handbook of qualitative research in education* (págs. 53-92). New York: Academic Press.

Stahl, S., & Yaden, D. (Noviembre de 2004). *The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement*, 105(2), 141-165. (T. E. Journal, Ed.)

Stoller, P., & Olkes, C. (1987). In sorcery's shadow: A memoir of apprenticeship among the Songhay of Niger. Chicago: University of Chicago Press.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage.

Tashlin, F. (2007). El oso que no lo era. España: Alfaragua.

Universidad Regiomontana. (2019). U-ERRE. Obtenido de U-ERRE: <http://sib.ur.mx/Home/Laimportanciadefomentarlalectura.aspx>

Van Maanen, J. (1988). Tales of the field: On writing ethnography. Chicago: University of Chicago Press.

Velasco, M. (Enero de 2019). Trabajo Recepcional. Promoción de la lectura en niños de tercer año de preescolar. Una propuesta para mejorar la implementación de la lectura en el Jardín de niños Konekalli, en Xalapa, Veracruz. Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana.

Vygotsky, L. (1985). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires.

Weinstein, D., & Weinstein, M. A. (1991). George Simmel: Sociological flaneur bricoleur. Theory, Culture & Society, 8. 151-168.

West, C. (1989). The American evasion of philosophy. Madison: University of Wisconsin Press.

Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative research. En M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.). The handbook of qualitative research in education (págs. 3-52). New York: Academic Press.

Zepeda, M. (2008). *Kassunguilá*. México DF, México. Fondo de Cultura Económica.

Referencias

Cervera, J. (2003). En torno a la literatura infantil. Alicante, España: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcws8m5>.

Goikoetxea, E., & Martínez, N. (2015). UNED. Recuperado el 25 de Junio de 2019, de UNED: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/12334/12225>

Ledesma, C. (2020). El arte de contar cuentos. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://universodeletras.unam.mx/app/uploads/2020/07/Clase-1-Material-te%C3%83%C2%B3rico-El-arte-de-contar-cuentos.pdf>.

López, L., Duque, C., & Camargo, G. y. (2014). Scielo. (P. d. Caribe, Ed.) Recuperado el 25 de Junio de 2019, de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v31n1/v31n1a03.pdf>

MEXICO LEE. (2008). Secretaria de educación publica. Recuperado el 18 de junio de 2019, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/103893/1/MexLee.pdf>

SEV. (2015). Dirección de Escuelas Telesecundarias. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de Dirección de Escuelas Telesecundarias: <http://subdirecciondeescuelastelesecundarias.blogspot.com/2015/08/programa-de-fomento-la-lectura-y.html>

Torre, E. (2002). La comunicación educativa. España: Federación Española de Docentes de Educación Física. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/35099/19032>.

Torres, S., & Ruíz, M. (1992). Revista Universitaria de Formación de Profesorado. Recuperado el 22 de Junio de 2019, de Revista Universitaria de Formación de Profesorado: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1281518624.pdf

Turner, V., & Bruner, E. (Eds.) (1986). The anthropology of experience. Urbana: Univeristy of Illinois Press.

UNESCO. (2019). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 25 de Junio de 2019, de Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>.

Apéndices

Apéndice 1

Encuesta de hábitos lectores.

Especialización en Promoción de la Lectura
 ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: María del Angeles Arellano ^{3 años} 41 años 9 meses
 Nombre del niño (a): Denata Arellano Raso
 Edad del niño(a): 4 años Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?

A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura
 ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Natividad Rojas Añel Edad: 39 años
 Nombre del niño (a): Humberto Miran Rojas
 Edad del niño(a): 4 años Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?

A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura
 ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: José Luis Ramírez Medina edad: 26 años
 Nombre del niño (a): Josel Alexander Ruiz Bola
 Edad del niño(a): 4 años Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?

A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura
 ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Albana López Velasco Edad: 40
 Nombre del niño (a): Mi Fernando López Izama
 Edad del niño(a): excelente Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?

A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura

ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Maria Jose Echebur A. Edad: 22 años

Nombre del niño (a): Darce Ezequiel Aguilar

Edad del niño(a): 4 Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?
A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura

ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Brenda Riestra O. Edad: 27

Nombre del niño (a): Miguel Kaleb Riestra Olivares

Edad del niño(a): 5 Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?
A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura

ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Araeli Ramos González Edad: 33 años.

Nombre del niño (a): Juan Jose Amador Ramos.

Edad del niño(a): 5 años Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.
* Se queda en casa con abuela toda la tarde y es muy raro que vea un libro.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?
A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

Especialización en Promoción de la Lectura

ENCUESTA DE DIAGNOSTICO.

Nombre: Fred Noel Velazquez Pizarro Edad: 48 años

Nombre del niño (a): Elio Gael Velazquez Margaleid

Edad del niño(a): 5 Sexo del niño (a): M / F.

Por favor, responda la presente encuesta:


1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?
A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana le lee a su hijo (a)?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?
A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?
A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces. C) Menos de 4 veces. D) Cero.

 Especialización en
Promoción
de la Lectura  MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ENCUESTA DE DIAGNÓSTICO.

Nombre: Veni Magdalena Gomez Edad: 31 años

Nombre del niño (a): Ma. Del Rosario Sanchez Magdalena

Edad del niño(a): 5 años Sexo del niño (a): M / F

Por favor, responda la presente encuesta!

1.- ¿Cuántos libros tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

2.- ¿Cuántos libros infantiles tiene en casa?

A) Más de 15. B) Entre 5 y 15. C) Menos de 5. D) Cero.

3.- ¿Cuántas veces a la semana lo lee a su hijo (a)?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces C) Menos de 4 veces D) Cero.

4.- ¿Cuántas horas a la semana ve su hijo (a) televisión?

A) Más de 30. B) Entre 10 y 30. C) Menos de 10. D) Cero.

5.- ¿Cuántas veces a la semana su hijo (a) tiene acceso a un "Smartphone", ya sea para jugar o ver videos?

A) 8 veces. B) Entre 4 y 7 veces C) Menos de 4 veces D) Cero.

Apéndice 2

Cartografía lectora.

Cartografía lectora.

Proyecto de intervención: Cuenta cuentos en un preescolar en la ciudad de Orizaba, Ver.

Título: "Déjame que te cuente un cuento"

Personas a quien va dirigido: Niños de preescolar de 4 y 5 años de edad (pree lectores)

Toda vez que los sujetos del proyecto de intervención son niños preelectores, se busca que las sesiones sean de corta duración (20 a 30 minutos)

Para mayor comprensión de los niños se decidió utilizar cuentos cortos y un pequeño poema en la intervención, mismos que se listan a continuación con su debida justificación:

1. "El oso que no lo era." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Un cuento divertido, que utiliza en varias ocasiones el recurso de la repetición, entrelaza amoniosamente cuestiones de la naturaleza (el oso) y de la ciudad (fábrica); además que sitúa a los lectores en diversos espacios que les son reconocibles y agradables (el zoológico, el circo, etcétera.)
2. "El patito feo." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Un cuento clásico de Hans Christian Andersen. Escogido por el mensaje intrínseco del cuento, es decir, el respeto a los demás independientemente de su apariencia física. Siendo un cuento con casi 200 años de historia trata de manera sutil temas por demás actuales: autoestima, inclusión, autovaloración, alto al Bulling.
3. "El gato con botas." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Otro cuento de la literatura clásica universal del autor Charles Perrault. Un cuento divertido, (un gato con botas siempre genera risas) con un mensaje apto para los niños participantes en el proyecto de intervención, donde el ingenio y la imaginación son determinantes para que el protagonista salga victorioso en sus aventuras.
4. "Kassunguila". Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. En este caso es un cuento mucho más moderno. Que tiene varias particularidades a saber: se lee en

ilustración de la página siguiente o anterior pero que también es importante en la página actual.

9. "¡Chiz! ¡Chaz!" Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Es un cuento corto. Donde adquiere relevancia la edición propia del libro, ya que el mismo contiene una figura tridimensional que se revela en cada cambio de página, así, los niños pueden ver surgir del libro a varios animales: un cocodrilo, una jirafa, un elefante, etcétera.
10. "La liebre y la tortuga". Género: narrativo. Subgénero: Fábula. Se trata de una fábula clásica de la literatura universal, atribuida a Esopo. Siendo una fábula la moraleja intrínseca de la misma está presente, se busca que los niños se acerquen a estos clásicos de la literatura de una manera directa.
11. "Las medias de los flamencos." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Nuevamente recurrimos a Horacio Quiroga, en esta divertida historia se intenta dar una explicación imaginaria de la forma y color de las patas de los flamencos. Se hace referencia a estas aves que si bien no son comunes, tienen características que las hacen únicas y por tanto fáciles de identificar y reconocer por parte de los niños.
12. "El rey Midas." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Otro clásico de la literatura universal, del autor Perrault. En este caso se utiliza este cuento en virtud de su mensaje pedagógico. Del cómo y porque no siempre es bueno conseguir todo lo que queremos. También se pretende ayudar a los niños a lidiar con la frustración que es un sentimiento muy presente en la etapa de la infancia.

horizontal no en vertical como normalmente se hace, los colores de cada ilustración nos ayudan a entender el estado de ánimo del protagonista en la misma. Es una historia sencilla pero divertida, que nos ayuda a entender que después de un problema siempre podemos encontrar la paz que teníamos con anterioridad.

5. "La abeja haragana." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Un cuento de Horacio Quiroga, que tiene un mensaje formativo. La importancia de cumplir con nuestras labores en tiempo y forma. Dado que los participantes en el proyecto de intervención son niños de preescolar considero importante que el cuento coadyuve a su formación integral.
6. "Mar el niño de agua." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Se trata de un cuento corto, donde las ilustraciones aportan un valor agregado a la historia. Sitúa a los pequeños en un ambiente de mar, de costa, con peces y barcos, donde el protagonista es feliz, ideal para sentirse cómodo con él y disfrutar de la lectura sin mayores pretensiones.
7. "Si yo fuera un gato." Género: Lírico. Subgénero: Poema infantil. Se trata de un pequeño poema con rima consonante básica, donde las ilustraciones agregan empatía entre los niños y el poema. Tiene un mensaje de autoconocimiento, donde te invita a ser feliz con quien eres.
8. "Asómate a la granja." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Un cuento corto, donde los niños pueden ver y reconocer los elementos propios de una granja (tractores, animales, personajes, etcétera.) El libro presenta la propiedad de que es interactivo, con pequeñas ventanas en sus páginas que permiten observar la

13. "El zorro y la cigüeña." Género: narrativo. Subgénero: Fábula. Otro clásico de la literatura universal. Una fábula con más de dos mil años de antigüedad pero que toca temas actuales: inclusión, aceptación, colaboración, etcétera. Como toda fábula, contiene su moraleja que ayuda en el desarrollo de los niños.

14. "Las habichuelas mágicas." Género: narrativo. Subgénero: cuento infantil. Un cuento clásico, que aborda la posibilidad de vivir o tener una gran aventura a partir de alguna cosa convencional o sencilla. Unas simples habichuelas se convierten en el medio de comunicación con un mundo extraordinario en el que se puede interactuar con un gigante.

Apéndice 3

Tabla de planeación de sesiones.				
Número de sesión	Nombre de la sesión	Actividad de inicio	Narración o lectura	Actividad de cierre
1	Que oso	Conversación de los osos	Narración del cuento: "EL oso que no lo era"	Dibuja tu oso (dibujar un oso en total libertad)
2	Miau, miau	Adivinanzas de gatos	Narración del cuento el gato con botas"	Armar rompecabezas (llevar rompecabezas de madera de 12 piezas)
3	Reptiles	Cantar y bailar: "Soy una serpiente" (llevar bocina y celular con canción)	Leer y mostrar el libro: "¡Chis Chas!"	Llevar una impresión de un cocodrilo por niño y crayolas para que iluminen.
4	Conejitos, conejotes	Cantar "la cacería" (llevar bocina y celular con canción)	Narrar la fábula: "la liebre y la tortuga"	Llevar dibujos de la fábula para que los niños coloquen los dibujos en el orden de la fábula.
5	Reyes y reinas	Cantar: "Bombom I" (llevar bocina y celular con canción)	Narrar el cuento: "EL rey Midas"	Llevar impresión con la imagen del rey y recortes de papel dorado para que los niños lo peguen en la imagen
6	A la mar	Cantar: "Juan, Pedro, Paco de la mar" (llevar bocina y celular con canción)	Leer y mostrar libro: "Mar, el niño de agua"	Llevar hojas blancas y acuarelas para que los niños dibujen el mar.
7	Volando como abejas	Conversación sobre las abejas (su sonido particular, sus productos, etcétera.	Narrar el cuento: "La abeja haragana"	Llevar una impresión y crayolas por niño de una abeja para que la iluminen.
8.	Soy un gato	Conversación sobre los gatos	Leer y mostrar el libro: "Si yo fuera un	Imprimir y recortar en cartulina blanca

			gato”	antifaces de gato, llevarlos y entregar a los niños junto con colores para que decoren el antifaz a su gusto.
9	Animales	Cantar: “En la granja de mi tío” (llevar bocina y celular con canción)	Narrar la fábula: “El zorro y la cigüeña”	Armar rompecabezas de madera de 12 piezas.
10	Los peces	Cantar: “tiburón bebe” (llevar bocina y celular con canción)	Leer y mostrar el libro: “Kassunguila”	Llevar pintura táctil de diversos colores y pliegos de papel bond, para dividir al grupo en equipos y que cada equipo pinte los peces y el mar a su gusto con los dedos.
11	Patitos	Cantar: “patito, patito color de café” (llevar bocina y celular con canción)	Narrar el cuento: “El patito feo”	Pinta a tu pato. Llevar hojas blancas y crayolas para que dibujen lo que más les haya gustado del cuento (por niño)
12	Rosa como flamenco	Conversación sobre los flamencos	Narrar el cuento: “Las medias de los flamencos”	Imprimir una silueta de flamenco por niño, llevar un segmento de estambre rosa del largo de la silueta (medir) y pegar el estambre en la silueta con pegamento.
13	La granja	Cantar: “Vengan a ver mi rancho” (sin equipo de sonido)	Leer y mostrar el libro: “Asómate a la granja”	Llevar hojas blancas de papel bond y crayolas para que cada niño dibuje una granja
14	El rey león	Conversar sobre los leones	Narrar la fábula: “El león y el ratón”	Cantar: Un león muy melencudo (Sin equipo de sonido)

Apéndice 4

Fecha: 24/09/19 Numero de sesión: 1 Nombre de la sesión: "Que oso"
 Materiales a utilizar: La voz del abridor, hojas blancas, de papel bond, crayones de colores.

Edad de los participantes: 4/ (5)

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Plática de osos</u>	<u>Media</u>	<u>—</u>	<u>Alegria, diversión, felicidad.</u>
2.- Narración o lectura	<u>Narración: El oso que no lo era</u>	<u>Alta</u>	<u>SI</u>	<u>Angustia por lo que le pasaba al oso y alegría cuando regresó a casa.</u>
3.- Cierre	<u>Dibujar al oso</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Concentración en dibujar y gusto cuando lo entregaban.</u>

Observaciones generales:
El clima (Húmedo) no permite realizar las sesiones ni que libre, por lo que se hizo la sesión 2 veces con gusto al viento y la narración.

Nota: _____

Fecha: 24/09/19 Numero de sesión: 1 Nombre de la sesión: "Que oso"
 Materiales a utilizar: La voz de quien va a narrar, hojas blancas tamaño carta de papel bond y crayones de colores.

Edad de los participantes: 4/ 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Plática de osos</u>	<u>Media</u>	<u>—</u>	<u>Tinidos al principio, luego alegría al platicar de los osos</u>
2.- Narración o lectura	<u>Narración de "El oso que no lo era"</u>	<u>Alta</u>	<u>SI</u>	<u>Angustia por la situación del oso y alegría cuando regresó a casa, al final de la vida.</u>
3.- Cierre	<u>Dibujar al oso.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Alegria por lo que gustó dibujar.</u>

Observaciones generales:
El clima nos hizo hacer doble sesión, como en las sesiones anteriores, los cuentos dibujar que uno lo hacen con gusto.

Nota: habla más que los niños de 5 años.

Apéndice 5

Fecha: 25/09/19 Numero de sesión: 2 Nombre de la sesión: "Miau, miau"

Materiales a utilizar: Voz del narrador, rompecabezas de 17 piezas de madera.

Edad de los participantes: 4/ 5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Adivinanzas de gatos.	Alta		Entusiasmo, porque le gusta la adivinanza. Alegría.
2.- Narración o lectura	"Narración del gato con botas."	Alta	SI	Asonrisa por que reconoció la historia del felinaje.
3.- Cierre	Hacer rompecabezas.	Alta		Emoción por que le gusta hacer rompecabezas.

Observaciones generales:

Fue una muy buena sesión, sorprendentemente conocían al gato con botas, pero no la historia original, les gusta mucho a los rompecabezas.

Nota: Repetir actividad de rompecabezas a petición de los participantes.

Fecha: 25/09/19 Numero de sesión: 2 Nombre de la sesión: "Miau, miau"

Materiales a utilizar: Voz del narrador, rompecabezas de 17 piezas de madera.

Edad de los participantes: 4/ 5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Adivinanzas de gatos.	Alta	—	Emoción al contestar las adivinanzas, alegría al contestar.
2.- Narración o lectura	Narración del cuento: El gato con botas.	Alta	SI	Asonrisa, expectación ante la narración.
3.- Cierre	Hacer rompecabezas.	Alta	—	Entusiasmo por los rompecabezas.

Observaciones generales:

Fue una muy buena sesión, con mucha participación. Chablos - pero que los niños de 5 años. A los rompecabezas les gusta mucho.

Nota: _____

Apéndice 6

Fecha: 30/09/19 Numero de sesión: 3 Nombre de la sesión: "Reptiles"
 Materiales a utilizar: Docina de audio, culetas con canción pre-ensajada, libro: "Chic-Chic", la voz del cuerpo del (marido) lector, impresiones de cocodrilos, crayones para iluminar
 Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar y bailar "Sur una espanta/Baum"	Alta	—	Emoción y alegría por cantar y bailar.
2.- Narración o lectura	Leer y mostrar el libro "Chic-chic"	Alta	SI	Asonbro por las figuras y palabras.
3.- Cierre	Iluminar al cocodrilo.	Alta	—	Alegria por iluminar.

Observaciones generales:
Fue una muy buena sesión, les gustó el libro, se les hizo la máxima para indicar el texto.

Nota: _____

Fecha: 30/09/19 Numero de sesión: 3 Nombre de la sesión: "Reptiles"
 Materiales a utilizar: Docina de audio, culetas con canción pre-ensajada, libro "Chic-Chic", la voz del lector, impresiones de cocodrilo, crayones para iluminar
 Edad de los participantes: (4/5) 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar y bailar "Sur una espanta"	Alta	—	Emoción y alegría por cantar y bailar.
2.- Narración o lectura	Leer y mostrar "Chic-Chic" hacer las ilustraciones	Alta	SI	Asonbro por las imágenes, alegría
3.- Cierre	Iluminar al cocodrilo	Alta	—	Entusiasmo por iluminar.

Observaciones generales:
Una sesión exitosa, les gustó mucho el libro, todos participaron.

Nota: _____

Apéndice 7

Fecha: 1/10/19 Numero de sesión: 4 Nombre de la sesión: "Conajotas - Conajotas"
 Materiales a utilizar: Docina de audio, calculo con musica pre-cargada, la voz y movimientos del narrador, imagenes de la fabula "La abuela y la teta", hojas blancas de papel bond, pegamento.
 Edad de los participantes: 4/ (5)

Numero de fase:	Actividad especifica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Contar canciones: "La casaca"	Media		Expectacion, puesto que no la conocen
2.- Narracion o lectura	Narracion de la fabula: "La abuela y la teta"	Alta	SI	Emocion porque tampoco conocen la historia. A lo que cuando graba parece
3.- Cierre	Pegar imagenes en seccion	Media		Frustracion porque no entendieron la actividad

Observaciones generales:
Fue una sesion regular porque no conocen la cancion de inicio, y no entendieron la actividad final.
 Nota: _____

Fecha: 1/10/19 Numero de sesión: 4 Nombre de la sesión: "Conajotas - Conajotas"
 Materiales a utilizar: Docina de audio, calculo con musica pre-cargada, voz y movimientos del narrador, imagenes de la fabula, hojas blancas de papel bond, pegamento
 Edad de los participantes: (4) 5.

Numero de fase:	Actividad especifica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Contar canciones: "La casaca"	Media	—	Puesto que no conocen la cancion no se sintieron cómodos
2.- Narracion o lectura	Narracion de la fabula: "La abuela y la teta"	Alta	SI	Pero a que no conocen la historia, les gusto mucho. Emocion
3.- Cierre	Pegar imagenes en seccion	Baja	✓	Frustracion por no entender la actividad

Observaciones generales:
Fue una sesion regular:
 Nota: _____

Apéndice 8

Fecha: 21/10/19 Numero de sesión: 5 Nombre de la sesión: "Reyes y reinas"

Materiales a utilizar: Vol del rey y reina y marionetas, impresoras, de rasgos del rey y reina, rotocorta de papel dorado y pegamento.

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar "Bambay"	Alta	—	Emoción y entusiasmo por que pudieran cantar.
2.- Narración o lectura	Narración de la historia "Reyes y reinas"	Alta	SI	Espectación por la historia y emoción con el fin de la historia.
3.- Cierre	Pegar el Vol de "Reyes y reinas"	Alta	—	Emoción por el resultado del trabajo.

Observaciones generales: Fue una sesión divertida.

Nota: Los niños disfrutaron mucho con el rey y reina y con el "reina"

Fecha: 21/10/19 Numero de sesión: 5 Nombre de la sesión: "Reyes y reinas"

Materiales a utilizar: Vol y marionetas de (Reyes y reinas) impresoras del rey y reina y material dorado, pegamento

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar: "Bambay"	Alta	—	Emoción por cantar algo que les gusta cantar.
2.- Narración o lectura	Narración de la historia "Reyes y reinas"	Alta	SI	Alegria y entusiasmo por la historia.
3.- Cierre	Pegar el Vol de "Reyes y reinas"	Alta	—	Los niños se alegraron por el resultado.

Observaciones generales: Se dio una sesión muy divertida, los niños disfrutaron mucho con el rey y reina y con el "reina"

Nota: Los niños disfrutaron mucho con el rey y reina y con el "reina"

Apéndice 9

Fecha: 31/10/19 Numero de sesión: 6 Nombre de la sesión: "A la mar"

Materiales a utilizar: Docia con audio, Colección con canciones por canción,
Libros "A la mar de Agua" y hojas, Dikarey, acuarelas, pinceles.

Edad de los participantes: (4) 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Cantar canción "Dios bendice a los marinos"</u>	<u>Media</u>	<u>—</u>	<u>Frustración por no reconocer la canción</u>
2.- Narración o lectura	<u>Leer y mostrar el libro "A la mar de Agua"</u>	<u>Media</u>	<u>SI</u>	<u>Le gusta el libro. Alegria, satisfacción, emoción.</u>
3.- Cierre	<u>Dibujar el mar.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Alegria por estar dibujando.</u>

Observaciones generales:

Nota: Conseguir más del ejemplo de los libros.

Fecha: 03/10/19 Numero de sesión: 6 Nombre de la sesión: "A la mar"

Materiales a utilizar: Docia con audio por canción, Libro: "A la mar de Agua"
Hoja blanca, lápiz, pinceles, acuarelas, pinceles.

Edad de los participantes: 4 (5)

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Cantar: "Dios bendice a los marinos"</u>	<u>Media</u>	<u>—</u>	<u>Los niños no conocen la canción y hacen gestos.</u>
2.- Narración o lectura	<u>Leer y mostrar libro "A la mar de Agua"</u>	<u>Alta</u>	<u>SI</u>	<u>Alegria y emoción por la ilustración del libro.</u>
3.- Cierre	<u>Dibujar el mar.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Le gusta mucho estar dibujando.</u>

Observaciones generales:

Nota:

Apéndice 10

Fecha: 2/10/18 Numero de sesión: 9 Nombre de la sesión: "Volando como abeja"

Materiales a utilizar: La cose y los movimientos del avestruz, impresiones de una imagen de una abeja con sus alas y crupenas.

Edad de los participantes: 4/ 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1. Inicio	Conocimiento de las abejas	Alta	—	Alegria por participar.
2. Narración o lectura	Narración del cuento "Las abejas maravillosas"	Alta	SI	Entusiasmo, alegría, emoción por la historia.
3. Cierre	Iluminar a la abeja	Media	—	Alegria por iluminar aunque querían otra por colorear.

Observaciones generales: Igual que al grupo en la sesión, les gusto más la sorpresa.

Nota: _____

Fecha: 8/10/18 Numero de sesión: 7 Nombre de la sesión: "Volando como abeja"

Materiales a utilizar: La cose y los movimientos del avestruz, impresiones de una imagen de abeja con sus alas y crupenas.

Edad de los participantes: 4/ (5.)

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1. Inicio	Conocimiento de las abejas	Alta	—	Entusiasmo por participar y platicar.
2. Narración o lectura	Narración del cuento "Las abejas maravillosas"	Alta.	SI	Entusiasmo, expectación, alegría, emoción, júbilo.
3. Cierre	Iluminar a la abeja	Media	—	Les gusto iluminar pero querían colorear y de las abejas.

Observaciones generales: En la narración les gusto más la sorpresa que la abeja.

Nota: No participar los gustos de los niños.

Apéndice 11

Fecha: 8/10/19 Numero de sesión: 8 Nombre de la sesión: "Soy un gato"
 Materiales a utilizar: Var para la actividad inicial, Libro: "Soy un gato", antenas de gato en cartón blanco y colores, e lúpulo.

Edad de los participantes: (4) 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Construcción de los gatos	Alta	—	Entusiasmo y alegría por la construcción de los gatos.
2.- Narración o lectura	Leer y mostrar libro: "Soy un gato"	Alta	SI	Emoción, alegría, entusiasmo por el libro mostrado.
3.- Cierre	Hacer tu antena	Alta	—	Muchas gracias por el antena.

Observaciones generales: Iguualmente fue una sesión muy creativa

Nota: _____

Fecha: 3/10/19 Numero de sesión: 8 Nombre de la sesión: "Soy un gato"

Materiales a utilizar: Var para conducir la fase de inicio, El libro: "Soy un gato", antena de gato en cartón blanco y colores, e lúpulo.

Edad de los participantes: 4/ (5)

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Construcción de los gatos.	Alta.	—	Entusiasmo por platicar acerca de los gatos y mascotas.
2.- Narración o lectura	Leer y mostrar libro: "Soy un gato"	Alta	SI	Emoción con las imágenes, alegría por el inicio del libro.
3.- Cierre	Hacer tu antena.	Alta.	—	Alegría, entusiasmo, y muchas gracias por la satisfacción.

Observaciones generales: Una sesión muy creativa, los gatos muchos libros utilizados y los antenas.

Nota: _____

Apéndice 12

Fecha: 9/10/19 Numero de sesión: 9 Nombre de la sesión: "Animales"
 Materiales a utilizar: Docina de Audio, calculo con Censura porcentage,
la voz y el movimiento del cuerpo, comparacion de
medios de la pieza.
 Edad de los participantes: 4/5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Canto: "En la granja de los cerdos"	Alta	—	Alegria, emoción y entusiasmo por cantar.
2.- Narración o lectura	Narración de "El niño y la leopardo"	Alta	SI	Disgusto, alegría, y emoción por la historia narrada.
3.- Cierre	Animación con los animales	Alta	—	Alegria, los que se movieron con los animales.

Observaciones generales: Una sesión altamente exitosa, Entendieron
qué debía aceptar a quien es diferente.
 Nota: Los gustos mucho a los animales.

Fecha: 9/10/19 Numero de sesión: 9 Nombre de la sesión: "Animales"
 Materiales a utilizar: Docina con audio, calculo con Censura porcentage,
la voz y los movimientos del cuerpo, comparacion de
medios de la pieza.
 Edad de los participantes: 4/5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Canto: "En la granja de los cerdos"	Alta	—	Entusiasmo por cantar que comenzó la sesión.
2.- Narración o lectura	Narración: "El niño y la leopardo"	Alta	SI	Alegria, emoción, amor por la historia.
3.- Cierre	Animación con los animales	Alta	—	Alegria por cómo participaron.

Observaciones generales: Los gustos mucho esta sesión aunque los que
no hablo como los otros.
 Nota: _____

Apéndice 13

Fecha: 10/10/19 Numero de sesión: 10 Nombre de la sesión: "Los peces"
 Materiales a utilizar: Docena de audios con relatos con música pre-cajón.
Libro "Kessen guita" - Pintura táctil de 10 líneas, plegado de
papel Bondy
 Edad de los participantes: 4/ 5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantos y bailes: "Tibira Bebe"	Alta	-	Alegria, entusiasmo por la canción
2.- Narración o lectura	Lee y muestra al niño: "Kessen guita"	Baja	NO	Aburrimiento de leer. No le gusta el libro.
3.- Cierre	Pinta el Mar	Alta	-	Entusiasmo por dibujar, cantar y bailar.

Observaciones generales: No le gusta el libro pero le actividad de
clase si.
 Nota: _____

Fecha: 10/10/19 Numero de sesión: 10 Nombre de la sesión: "Los peces"
 Materiales a utilizar: Docena de audios con relatos con música pre-cajón.
Libro: "Kessen guita" - Pintura táctil de 10 líneas, plegado de
papel Bondy
 Edad de los participantes: 4/ 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantos y Bailes: "Tibira Bebe"	Alta	-	Entusiasmo y alegría por cantar.
2.- Narración o lectura	Lee y muestra "Kessen guita"	Baja	NO	Tadío y aburrimiento por la historia y el libro.
3.- Cierre	Pinta el Mar.	Alta.	-	Alegria por pintar con los colores.

Observaciones generales: Al igual que el otro grupo no le gusta el
libro
 Nota: Chocar bien las texturas escogidas

Apéndice 14

Fecha: 14/10/19 Numero de sesión: 11 Nombre de la sesión: "Patitas"

Materiales a utilizar: Bohaca de sonido, celular con cámara pregrabada voz y movimientos del narrador oral, hojas blancas de papel bond, crayones de colores.

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar "Patita color de café"	Medio	—	Emoción por cantar.
2.- Narración o lectura	Narración del cuento "El ratito colorido"	Alta	SI	Compasión y empatía por el ratito. Alegría por el final.
3.- Cierre	Dibujar y pintar patitas.	Medio.	—	Entusiasmo por dibujar.

Observaciones generales:

Nota: Ambos grupos de competencias casi igual

Fecha: 14/10/19 Numero de sesión: 11 Nombre de la sesión: "Patitas"

Materiales a utilizar: Bohaca de audio, celular con cámara pregrabada voz y movimientos del narrador oral, hojas blancas de papel bond, crayones de colores.

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Cantar: "Patita color de café"	Medio	—	Sorpresa y emoción por que predijera sentir la canción.
2.- Narración o lectura	Narración oral del cuento: "El patito colorido"	Alta	SI	Compasión, compasión, emoción en la narración.
3.- Cierre	Pintar a los patitos	Medio.	—	Entusiasmo por dibujar y pintar.

Observaciones generales:

Los niños si conectaron con la canción

Nota:

Apéndice 15

Fecha: 15/10/19 Numero de sesión: 12 Nombre de la sesión: "Así como plenario"

Materiales a utilizar: Voz y movimiento del narrador oral, impresión de una
síntesis de plenario por niño y segmento de o, también,
paginero

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Conversación de los plenarios.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Emoción por pláticas y expresiones.</u>
2.- Narración o lectura	<u>Narración del cuento</u> <u>Los niños de los plenarios</u>	<u>Alta</u>	<u>SI</u>	<u>Alegria, entusiasmo y emoción por la narración.</u>
3.- Cierre	<u>Los niños también</u> <u>los niños de los plenarios.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Emoción y felicidad por una actividad nueva.</u>

Observaciones generales: Al cuento los gusta mucho. (Caso nuevo)

Nota: _____

Fecha: 15/10/19 Numero de sesión: 12 Nombre de la sesión: "Así como plenario"

Materiales a utilizar: Voz y movimiento del narrador, impresión de una
síntesis de plenario por niño y un segmento de o, también,
de los niños y los plenarios.

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	<u>Conversación de los plenarios.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Entusiasmo por pláticas y de los plenarios.</u>
2.- Narración o lectura	<u>Narración del cuento</u> <u>Los niños de los plenarios</u>	<u>Alta</u>	<u>SI</u>	<u>Alegria, entusiasmo y emoción por la narración.</u>
3.- Cierre	<u>Los niños también</u> <u>los niños de los plenarios.</u>	<u>Alta</u>	<u>—</u>	<u>Felicidad por una actividad nueva.</u>

Observaciones generales: La actividad de cierre y el cuento los gusta
mucho.

Nota: _____

Apéndice 16

Fecha: 16/10/19 Numero de sesión: 13 Nombre de la sesión: "La granja"

Materiales a utilizar: Voz del narrador, libro: "Conoce la granja",
hojas blancas de papel bond, y carpetas de colores,

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Canta: "Vengan a ver mi granja"	Alta	—	Alegria por cantar.
2.- Narración o lectura	Muestra el libro: "Conoce la granja"	Alta	SI	Emoción y entusiasmo por el libro.
3.- Cierre	Dibuja la granja.	Media.	—	Entusiasmo por poder dibujar.

Observaciones generales:

Nota:

Fecha: 16/10/19 Numero de sesión: 15 Nombre de la sesión: "La granja"

Materiales a utilizar: Voz del narrador, voz de sus mamá y papá, libro: "Conoce la granja",
hojas blancas de papel bond y carpetas de colores,

Edad de los participantes: 4/5

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI/NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Canta: "Vengan a ver mi granja"	Alta	—	Alegria y risas por la canción y los sonidos de las animales.
2.- Narración o lectura	Lee y muestra el libro: "Conoce la granja"	Alta	SI	Entusiasmo por el libro (todas las páginas).
3.- Cierre	Dibuja la granja	Media.	—	Emoción por dibujar.

Observaciones generales: Fue una sesión exitosa a los niños les motivó
leídas que no conocen

Nota:

Apéndice 17

Fecha: 17/10/19 Numero de sesión: 14 Nombre de la sesión: "El rey Leon"
 Materiales a utilizar: Voz y movimientos del narrador:

Edad de los participantes: (4) 5.

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Conversación del Leon.	Alta	—	Alegria a los niños por sus historias escuchadas.
2.- Narración o lectura	Narración de la historia: "El rey y el castor"	Alta	SI	Entusiasmo y alegría por las narraciones.
3.- Cierre	Canta Leon sus canciones.	Alta.	—	Emoción por cantar.

Observaciones generales: A todos grupos se compararon sus historias.

Nota: ultima sesion.

Fecha: 17/10/19 Numero de sesión: 14 Nombre de la sesión: "El rey Leon"
 Materiales a utilizar: Voz del narrador y movimientos.

Edad de los participantes: 4/ (5)

Numero de fase:	Actividad específica.	Participación (Alta, media o baja)	Mostraron empatía por la narración o lectura: SI / NO	Sentimientos expresados mediante gestos, expresiones faciales o de manera directa
1.- Inicio	Conversación del Leon.	Alta	—	Alegria y entusiasmo a los niños por sus historias escuchadas.
2.- Narración o lectura	Narración de la historia: "El rey y el castor"	Alta	SI	Entusiasmo y emoción por las narraciones.
3.- Cierre	Canta Leon sus canciones.	Alta	—	Entusiasmo por las canciones.

Observaciones generales: Una sesión altamente gratificante.

Nota:

Apéndice 18



Apéndice 19



Apéndice 20



Apéndice 21



Apéndice 22



Apéndice 23



Apéndice 24



Apéndice 25



Apéndice 26



Apéndice 27



Apéndice 28



Apéndice 29



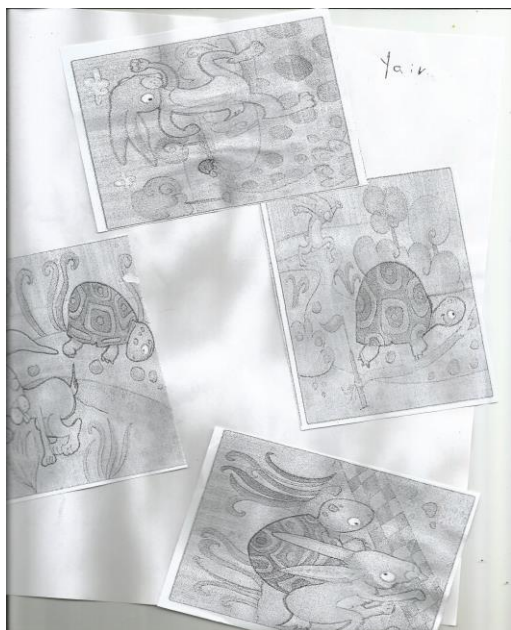
Apéndice 30

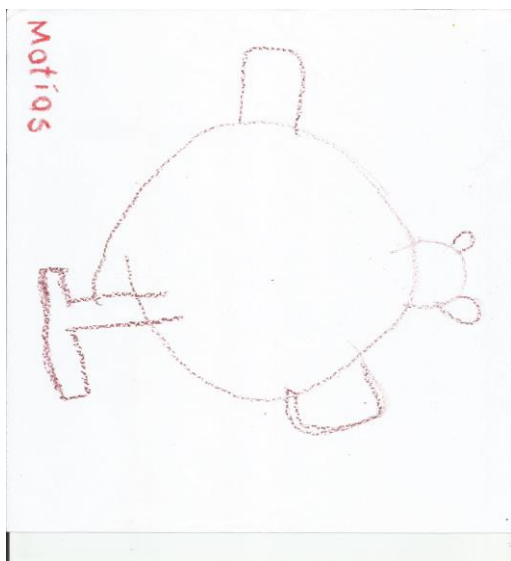


Apéndice 31



Apéndice 32





Apéndice 33

Para leerse mediante un lector de código QR digital:

