

“Lectura en voz alta: tipo de cuento, estrategias y modalidades que emplean las docentes en preescolar”

INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA CUALITATIVA

PARA OBTENER

EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN

Ana Areli Herrera Magaña

Gabriela Velázquez Garduño

ASESORA

Mtra. Alejandra Castillo Peña

**Octubre 2016
Ciudad de México**

ÍNDICE

Resumen.....	1
1. Introducción.....	2
2. Marco referencial.....	14
2.1 Definición de lectura	14
2.2 Teorías sobre la enseñanza de la lectura.....	17
2.2.1 Teoría Conductista	17
2.2.2 Teoría Psicogenética	24
2.2.3 Teoría Histórico cultural.....	34
2.2.4 Aprendizaje de la Lectura desde la perspectiva Histórico-cultural	40
2.3 Antecedentes de la lectura en México.....	44
2.3.1 Programas de lectura en México.....	55
2.4 La lectura en preescolar	59
2.4.1 Antecedente del Programa de Educación Preescolar	59
2.4.2 Cuadro comparativo sobre el desarrollo de la lectura en los programas de preescolar.....	63
2.4.3 Programa de Educación Preescolar 2011	67
2.4.4 Lectura en preescolar	73
2.5 Categorías de análisis.....	82
2.5.1 Modalidades de lectura.....	82
2.5.2 Estrategias de lectura	86
2.5.3 El cuento	107
3. Método	130
3.1 Categoría 1 Modalidades de lectura.....	141
3.2 Categoría 2 Estrategias de lectura.....	144
3.3 Categoría 3 Tipo de cuentos.....	147
4. Resultados	149
4.1 Categoría 1 Modalidades de lectura.....	149
4.2 Categoría 2 Estrategias de lectura.....	185
4.3 Categoría 3 Tipos cuentos	236
5. Discusión	252
6. Conclusiones	260
7. Referencias	271



Quiero agradecer de primera instancia a mi Asesora la Maestra Alejandra Castillo Peña, quien con su asesoría y enseñanza me permitió consolidar mis conocimientos como profesional en la licenciatura de Psicología Educativa. Por otro lado, a mi amiga y compañera de tesis Ana Areli Herrera por aceptar este reto de trabajar juntas y contar con sus aportaciones tan valiosas a este trabajo de investigación, con ella aprendí lo que es un verdadero trabajo en equipo. Agradezco a mi pareja y amigo Raziel Galván por su apoyo y comprensión en este proceso y a mis hijos Miguel y Yibriam por escucharme y estar conmigo en mis desvelos, los amo. A la Profesora Ruth Serrano por toda la literatura que me facilitó en mi investigación y por su apoyo en continuar con mi proceso de titulación. Mi mami linda Teresita por preocuparse de mis desvelos y a toda mi familia Velázquez y Galván por estar pendientes de mi tesis. Por último, quiero agradecer a mis Sinodales por las aportaciones a este trabajo de investigación que se enriqueció y concluyó en esta Tesis.



Para Estanislao, Fabiola, Víctor y Jorge Alberto quienes han sido, son y serán parte fundamental en mis proyectos personales y profesionales. Por su inmenso amor y comprensión ¡Gracias!

Para Ricardo Campa Carrizosa por estar al pendiente de mis pasos.

A Gaby Velázquez por su paciencia, entrega y dedicación. ¡El proyecto de tesis ha fortaleció nuestra amistad!

A mi casa de estudios y a los docentes que me adoptaron en este proceso formativo. Especialmente a la Mtra. Alejandra Castillo Peña por haberme guiado en el proceso final y al Mtro. Germán Pérez Estrada por haberme enseñando durante este camino.

Ana Herrera Magaña

¡Educar para transformar!

Resumen

La lectura es una actividad que ejercita el pensamiento, nos proporciona información y saberes; se requiere participación activa, atención, observación y concentración. Es un apoyo fundamental para madurar y mejorar el lenguaje, posibilita una mejor expresión oral y escrita (Díaz, 2009).

El preescolar se considera un lugar importante para facilitar la transición hacia otros niveles educativos y hacia la alfabetización (UNESCO, 2002). Es por ello que en los programas de educación preescolar en México se ha incorporado el trabajo con la lectura.

Leer textos a los niños es una actividad que dicen las educadoras realizan frecuentemente; sin embargo, no se tiene mucha información de cómo se desarrolla (Castillo, 2016). Esta investigación tuvo como objetivo describir la lectura en voz alta para analizar y conocer las modalidades y estrategias de lectura, así como tipos de cuentos empleados en el aula. Para lograrlo se analizaron videos y entrevistas de nueve docentes de preescolar. Se utilizó una metodología de corte cualitativo con base en estudio de casos.

Los resultados demuestran que las docentes utilizan sólo el cuento como texto en su lectura en voz alta y se ocupa un número reducido de modalidades y estrategias de lectura.

1. Introducción

Vivimos en una época de constantes y muy acelerados cambios mundiales; pasamos de ser una sociedad industrial a una sociedad llamada *“la nueva sociedad de la información y el conocimiento”*. Los cambios que están sucediendo son verdaderamente importantes para la vida del ser humano mismos que van desde las transformaciones científicas y tecnológicas, pasando por las industriales, económicas, políticas y educativas hasta la divulgación del conocimiento en grandes escalas. Con los avances de la tecnología la información digital se amplía y se reproduce aceleradamente (Gutiérrez, 2005).

La sociedad del siglo XXI es usuario de la información que nos rodea, a partir de ésta, los humanos construimos conocimiento. En este periodo de cambio que no cesa, la lectura es una de las principales herramientas que tiene el hombre para acceder a los cambios de la sociedad; la lectura nos permite conocer, comprender, analizar, construir y aplicar los saberes que se han adquirido a través de ella.

Desde la perspectiva de Gutiérrez (2005) la lectura es el medio ideal para desarrollarnos. Es mediante ésta que los humanos adquieren distintas habilidades, y amplifican su conocimiento ya que forma parte de las habilidades comunicativas. En la actualidad, la lectura es reconocida por las naciones miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE como la competencia indispensable para el desarrollo de los ciudadanos, su función no se reduce a comprender y utilizar el código impreso y escrito, sino que mediante su práctica también se fomenta la capacidad personal adecuada que nos permite incorporarnos a los cambios y requerimientos de la sociedad actual.

En este mismo artículo, Gutiérrez (2005) describe las posturas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura UNESCO, (2000) así como la de la OCDE, (2001) referente a la lectura; ambas organizaciones establecen que la formación lectora de los humanos es esencial para la participación en la sociedad de la información, la cual requiere de un conjunto de habilidades como la reflexión, lectura entre líneas, distinción del objetivo del texto, transmisión de mensajes y capacidad de interpretar significados en una gran variedad de textos, lo anterior con la finalidad de que cada individuo pueda aplicar el conocimiento adquirido en la realidad de su contexto para aportar soluciones a los problemas de su entorno. Asimismo, sugiere que los individuos involucrados en la sociedad y sus cambios, tienen la obligación de mejorar, fortalecer y lograr un progreso en sus capacidades lectoras. Gutiérrez (2005), afirma que quienes pierdan esa capacidad o no la desarrollan, corren el riesgo de no poder desenvolverse en esta sociedad o en cualquier parte del mundo.

Por otro lado, Ramos (2009) considera que el proceso de adquisición de conductas lectoras es una herramienta importante para la inclusión, de la misma forma es una posibilidad que tienen los países en desarrollo de alejarse de su rezago; además es el medio por el cual se pueden desarrollar las capacidades reflexivas, críticas y el pensamiento abstracto, todas necesarias para intervenir en las diferentes dinámicas sociales. El individuo al alcanzar prácticas de lectura estará en condiciones de poder interpretar códigos más complejos, teniendo posibilidades de ir accediendo a múltiples tipos de lecturas; de tal forma que la lectura es una herramienta contra la exclusión social, contribuye al desarrollo integral de las personas y posibilita el libre acceso a la información, al conocimiento, a la recreación y a la cultura.

Para Díaz (2009) la lectura tiene varios aportes importantes. Para empezar, se dice que no sólo educa y ayuda en la creación de hábitos de concentración, análisis y reflexión, sino que es una

actividad que recrea, hace gozar y entretiene. Es un apoyo fundamental para madurar y mejorar el lenguaje, posibilita una mejor expresión oral y escrita ya que con su práctica cotidiana, el vocabulario aumenta y mejora la ortografía.

La lectura nos provee herramientas argumentativas para auxiliarnos en el discurso y poder defendernos, nos apoya a entablar conversaciones, lo que da como resultado, una mejora en las relaciones humanas. Es una actividad que ejercita el pensamiento, de tal forma que es el instrumento de trabajo intelectual ligado estrechamente con el rendimiento escolar. Por otro lado, nos proporciona información y saberes; a través de la lectura se fomenta el esfuerzo ya que es una actividad que requiere una participación activa de atención, observación y concentración Díaz (2009).

Lo que es indiscutible es la prioridad que las organizaciones internacionales, los distintos países y los investigadores en materia, le han otorgado a la lectura. En el artículo de Gutiérrez y Montes de Oca (2004) se ha señalado, que los libros y el acto de leer conforman las bases de la educación y la forma primordial en que se divulga el conocimiento, ambos son clave para una evolución individual y colectiva de los seres humanos; lectura y libros son y serán la herramienta primordial para la transmisión cultural y parte fundamental del progreso.

En este mismo documento se señala, que cuando se carece de las capacidades lectoras, no se tiene acceso a los conocimientos y el desarrollo de habilidades necesarias para enfrentarse a niveles educativos subsecuentes, en donde se ven afectados; sin la competencia lectora adecuada o mal desarrollada, los estudiantes no obtendrán los niveles básicos de eficiencia que les permitan confrontarse con los retos de la sociedad cambiante, pero sobre todo truncan la posibilidad de ser alumnos reflexivos, analíticos y con la posibilidad de comunicar sus ideas de

forma objetiva, pero sobre todo sesgan la posibilidad de continuar aprendiendo en el transcurso de su vida; situación que se refleja no sólo en alumnos de educación básica sino que impacta hasta el contexto de la educación superior.

México no tiene un panorama alentador en los temas de la lectura: comprensión, importancia, fomento a la lectura, lectores, hábitos, motivos etc. Las estadísticas mencionadas por el Módulo de Lectura, conocido por sus siglas como MOLEC, a través del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el boletín de prensa número 148 año 2015, muestran un panorama general de la problemática de lectura del país a través de datos estadísticos correspondientes a un levantamiento de información en febrero de 2015.

Referente a los estímulos que se reciben en el hogar durante la infancia para practicar la lectura, se observa que menos de las dos terceras partes de la población dijo tener libros diferentes a los de texto en casa; poco más de la mitad veía a sus padres leer; casi un cuarto de la población declaró que existió fomento de asistencia a bibliotecas o librerías y casi a un tercio les leían sus padres o tutores.

Del total de la población entrevistada, el tiempo promedio por sesión de lectura es de 39 minutos. En el grupo de jóvenes de 18 a 24 años, es donde se registra la proporción más alta de lectura de libros, revistas, historietas y páginas de Internet; mientras que los periódicos tienen la proporción más alta en el grupo de 45 a 54 años de edad.

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Lectura realizada en el año 2006 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (CONACULTA), demuestra que las razones principales para no leer, son la falta de tiempo y el gusto por esta actividad. Los mexicanos

encuestados consideran que el principal problema que tienen las personas para no hacerlo son la falta de interés, educación y hábitos. Se dice que la razón primordial por la que se lee, es para informarse y por motivos escolares.

En esta misma encuesta, la lectura está más vinculada –estadísticamente– con el aprendizaje que, con diversión, por otra parte, se asocia mayormente a la lectura con las palabras: libro, leer y escuela –cuantitativamente– en ese orden. Mientras que lector se asocia con palabras escolares como estudiante, profesor y escuela; aunque también se visualiza una relación con las palabras culto, inteligente y aprendizaje. Parece que, aunque ha habido nuevas concepciones de lectura por parte de los expertos, la población mexicana continúa encasillando a ésta en una perspectiva muy parecida a la tradicional.

Lo que respecta a edad y aprendizaje de lectura CONACULTA (2006), menciona que sólo el 6.7% aprendió a leer antes de los seis años, el mayor porcentaje de personas lo hicieron a la edad de siete años. La lectura infantil tal como lo refleja la encuesta, es una actividad individual, pues la mayor cantidad de encuestados mencionó haber leído a solas cuando era niño; la intervención de los familiares en la actividad lectora se asocia mayormente con la ayuda de tareas escolares.

Por otro lado, un estudio realizado en el año 2000 por la UNESCO, muestra en su informe sobre educación en el mundo, que México ocupa el penúltimo lugar mundial de 108 países evaluados sobre la capacidad lectora. Aunado a esto el reporte del año 2012 del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), asegura que nuestro país tuvo una mejora de 24 puntos en lectura respecto a la prueba de 2003. Sin embargo, el país continúa muy alejado del promedio sugerido por la OCDE, ya que sólo el 5% de los estudiantes mexicanos se

ubican en los niveles superiores, el 54% en niveles intermedios y 41% por debajo del nivel 2, nivel que identifica el mínimo adecuado para desempeñarse en la sociedad contemporánea (OCDE, 2000).

Para la OCDE (2000) la lectura representa uno de los problemas más importantes a resolver a nivel internacional, aún y para los países miembros con resultados favorables, manifiesta que la lectura debe ser considerada como un indicador importante del desarrollo humano, (OCDE, 2000). Por otra parte, el artículo de Gutiérrez (2005), señala que los estudiantes mexicanos de 15 años carecen de una insuficiente capacidad lectora que les permita recuperar, interpretar, reflexionar y valorar la información de un texto y aplicarlas en las tareas escolares.

Por otra parte, los docentes piensan que las familias deben estar involucradas en la enseñanza de la lectura, lo que difiere de los datos señalados en la Encuesta Nacional de Lectura 2006, ya que como se mencionó los padres se involucran únicamente en la lectura si se trata de tareas escolares.

En el caso del informe MOLEC (2015), los datos corresponden a respuestas otorgadas por una muestra de la población en las gráficas revisadas. Hemos podido visualizar la edad y género de dicha muestra, pero no la profesión. Por otra parte, el análisis de la OCDE y PISA muestran únicamente los resultados de los alumnos evaluados, descartando el análisis de la intervención docente. Desde nuestro punto de vista, uno de los actores principales en el proceso de aprendizaje de la lectura es el maestro, es importante conocer las perspectivas que ellos tienen sobre la lectura, ya que su pensamiento podría verse reflejado en las aulas y en los métodos de enseñanza. Consideramos que además de conocer en datos la problemática sobre lectura en nuestro país, es importante conocer las situaciones a nivel aula, en donde uno de los principales

actores en la educación es el docente, quien guía a sus estudiantes en la formación de conocimientos. Para el nivel preescolar, las educadoras no son la excepción, el Programa de Educación Preescolar (2011) menciona, que forman parte esencial para establecer ambientes adecuados en el aula y para realizar actividades didácticas que promuevan el desarrollo de sus competencias. Por otro lado, uno de los propósitos de la educación preescolar es que los alumnos utilicen diversos tipos de textos para que desarrollen el interés y gusto por la lectura, además de dar inicio a su práctica en la escritura.

De acuerdo a la investigación de Castillo (2007), la manera en cómo los maestros enseñan tiene que ver con las formas de pensar y las interpretaciones hechas de la propia experiencia. La desventaja –por así llamarlo- que tienen los profesores y que además se denota en la investigación citada, es que ellos están enseñando a sus alumnos a comprender textos como ellos aprendieron a hacerlo, las estrategias utilizadas son muy esenciales: lectura en voz alta, lectura individual, subrayado y búsqueda de palabras desconocidas de tal forma que no son suficientes para formar lectores reflexivos y críticos, que además de disfrutar la lectura, tengan la capacidad para formar criterios para la elección de textos en sus años posteriores de vida escolar y personal.

Consideramos que las dificultades de lectura que se reflejan en las estadísticas, están estrechamente relacionadas con la práctica de aula y al mismo tiempo con las concepciones de los docentes sobre éstas. Por otra parte, estimamos que la enseñanza de la lectura a nivel inicial es primordial, pues es una práctica de alfabetización que promueve habilidades y actitudes positivas a la lectura. El nivel preescolar toma relevancia, así como sus actores: docentes, alumnos y la familia, ya que es el primer periodo de la educación básica en México; conforme se promuevan mejores condiciones de aprendizaje en el aula, los alumnos contarán con

conocimientos más sólidos para los siguientes ciclos escolares. Considerada esta fase escolar como el proveedor de herramientas para los niveles de primaria y secundaria (SEP, 2011).

Para Gómez (1995), durante muchos años la atención estaba enfocada sólo a la escuela primaria descuidando el nivel que le antecede, propiciando que no se aprovecharan posibilidades en la formación de los niños, además de generar lagunas y rupturas en el aprendizaje, llevándolo a fracasos escolares. La educación inicial tiene muchos desafíos para los docentes que la imparten, considerar que uno de ellos es fomentar la lectura y su interés por ella a lo largo del nivel básico, nos habla del papel relevante que tienen.

Ferreiro (1997), afirma que el preescolar debe permitir y fomentar en los niños la participación en actos sociales, donde leer y escribir sean claros, esta debería ser una función primordial de este nivel educativo. Aunado a esto, el centro escolar debe posibilitar experiencias donde los niños puedan ensayar libremente las marcas de escritura diversa, así como brindar acceso a la lectura en voz alta y juegos de lenguaje, que permitan al infante explorar sobre las semejanzas y diferencias sonoras. La misma autora señala que de ninguna manera se debe tener a los niños alejados de la lengua escrita.

Es así que la educación preescolar, intenta que los niños intervengan en actividades comunicativas, utilicen formas de comunicación oral y escrita, que les sirva para promover un desarrollo cognitivo, afectivo y social para que puedan incorporarse con confianza, seguridad e interés en la cultura escrita y tengan oportunidades para participar en actividades de interpretación y realización de diversos textos antes de la lectura convencional. Es de gran importancia que desde la educación preescolar los alumnos aprendan a comunicarse y manifestarse mediante el lenguaje oral y escrito (Pedraza y Castillo, 2014).

Con base en lo anterior, esta investigación muestra a través de un estudio empírico cualitativo, la lectura en voz alta que realiza un grupo de docentes en el nivel preescolar. El análisis de las observaciones videograbadas y los audios de las entrevistas realizadas a las docentes, nos permitió describir las prácticas de lectura en voz alta que realizan en preescolar. Asimismo, la investigación permitió identificar tres categorías de análisis: modalidades de lectura, estrategias de lectura que emplean las educadoras y los tipos de cuento que seleccionan para su actividad en el aula.

Esta investigación parte de un proyecto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, registrado en el Área 3, Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes, realizado bajo la dirección de la Dra. Haydée Pedraza Medina y la Mtra. Alejandra Castillo Peña, proyecto titulado: "Formación de competencias lectoras en la edad preescolar". En una primera fase del proyecto se tomaron los videos a las docentes en su práctica de lectura en voz alta, asimismo, se realizaron preguntas semiestructuradas centradas en el problema. La segunda fase, corresponde a esta investigación en donde se realiza el análisis de las videograbaciones y el audio de las entrevistas otorgadas por las docentes.

Esta investigación está fundamentada con un Marco referencial que contiene en su primer apartado la definición de lectura, en donde nos permite conocer qué nos dicen los diferentes teóricos sobre el significado de lectura, incluyendo una definición creada por las investigadoras. En un segundo apartado se abordan las Teorías de la enseñanza de la lectura que se han utilizado y sus principales características: Teoría conductista, psicogenética, Histórico cultural y en un apartado final de esta sección se describe el aprendizaje de la lectura desde esta última perspectiva.

Asimismo, toma relevancia considerar los antecedentes de la lectura en México; conocer la práctica lectora desde la época prehispánica, dando una breve reseña a través del tiempo hasta nuestra actualidad. Se realizó un cuadro de tres entradas, en una primera columna se describe el método utilizado en cada etapa, en el cual se mencionan la forma en que se enseñaba a leer; en la siguiente columna se incluyen los materiales utilizados para la enseñanza de la lectura y en la última columna se encontrará información complementaria que tiene como fin mencionar algunos momentos histórico culturales de cada etapa.

En el siguiente apartado, encontraremos los programas de lectura en México, cómo y cuándo se han implementado en nuestro país, las instituciones que se han involucrado en esta actividad y las aportaciones de algunos teóricos.

Posteriormente, se analiza la lectura en Preescolar, aquí se muestra el antecedente del Programa de Educación Preescolar, cuándo y cómo inició la educación en este nivel educativo y se hace un cuadro comparativo de los programas que han existido desde 1981, hasta el que se maneja actualmente del 2011, destacando sus características sobre el aprendizaje de la lectoescritura, con la finalidad de conocer la evolución de la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Además, Se muestra una descripción del contenido del actual programa de Educación Preescolar 2011, en específico en el apartado de comunicación y lenguaje, en donde se da importancia a la lectura en este nivel.

Una vez realizado el análisis de los videos y el audio, se determinaron ciertas categorías de análisis las cuales se definieron como: *Modalidades de lectura*, que son aquellas formas en que las docentes realizan su lectura en el aula. En esta categoría se apreciarán las diferentes

modalidades que existen y cómo pueden ser empleadas. Por otro lado, se consideraron las *Estrategias de Lectura*, en este apartado se encontrarán algunos autores que fueron considerados, incluyendo las propuestas por Solé, que nos dice que existen estrategias antes, durante y después de la lectura, favoreciendo el interés y comprensión en esta práctica. Por último, se categorizó los *tipos de cuentos* que utilizan las docentes en preescolar. Se investigó sobre la gran variedad de tipos de cuento que existen, sus tamaños, los personajes que hay en cada historia y su género. Se mencionan las editoriales que emiten esta literatura para la edad preescolar y aquéllos que pueden ser creados para su lectura.

El método de investigación que se utilizó para el análisis de estas categorías, fue la observación no participante, a través del análisis de los videos realizados en el aula, así como el audio de entrevistas semiestructuradas sobre la práctica de lectura en voz alta que realizaron las docentes en el aula. Como parte de este análisis se obtuvieron los resultados de cada categoría: Modalidades, Estrategias de Lectura y Tipos de Cuento. Por cada caso se obtuvo un resultado por categoría; en donde al final de cada una, se obtiene una conclusión y se incorpora una discusión de la investigación realizada y los resultados finales de este trabajo.

¿Cuál es el papel del psicólogo educativo en esta investigación? Potenciar el trabajo del docente es una de las intervenciones del psicólogo educativo, quien, a través del asesoramiento y acompañamiento, propicia en los docentes mejoras para su práctica. Con la línea de formación curricular del psicólogo educativo, este profesional es capaz de realizar la detección de necesidades de las cuales surgen propuestas de mejora y estrategias, que le permiten ser el promotor para la innovación de las instituciones educativas a través de las prácticas docentes que la integran. Las líneas de acción de este profesional son diversas, para la construcción de este documento, partimos de la línea de investigación psicoeducativa, con la intención de

realizar un estudio sistémico que nos permitiera analizar un grupo elegido en un contexto determinado; con el afán de detectar cuáles son las formas de lectura en voz alta más recurrentes entre las docentes de preescolar.

Una vez terminado este análisis, se podría realizar un informe determinando las necesidades relacionadas con la práctica docente, entorno a la lectura en voz alta, para que a partir de ello se puedan proponer nuevas líneas de investigación, e incluso en un pensamiento ambicioso llegar a proponer la creación de un programa educativo para docentes de preescolar, que les permita conocer aquellas prácticas oportunas para promover la lectura en la edad preescolar.

2. Marco referencial

2.1 Definición de lectura

En el pasado, la lectura, así como la escritura, fueron consideradas actividades profesionales. Las personas que se dedicaban a ellas aprendían el oficio; había escribas quienes eran un grupo de profesionales que estaban preparados en el arte de grabar o pintar los signos en diferentes materiales. Los trabajos eran considerados independientes, de tal manera que quienes se dedicaban al discurso, no eran los mismos que escribían y tampoco practicaban la lectura, los que escribían no eran lectores, así como quien era lector autorizado, no era escriba (Ferreiro, 2000).

Ferreiro (2000) explica que con el transcurrir de los años hubo transformaciones de textos importantes, entre muchas de ellas la transición de papiro a libros reproducibles y de fácil traslado; aunado a ello, los lectores aumentaron, surgieron nuevas formas de leer y escribir. Estas actividades cambiaron en cada época y circunstancia histórica. Actualmente ¿cuál es el significado de lectura? A continuación, revisaremos el significado de la lectura a través de la visión de algunos autores implicados en la alfabetización.

De acuerdo a Solé (1995), leer es un proceso en el cual existe una interacción entre el lector y lo escrito; afirma que leer es un proceso cognitivo complejo en donde se necesita que la participación del lector sea tanto activa como afectiva. Además de emplear algunas estrategias como: establecer objetivos, tomar decisiones a ciertas dificultades de comprensión, diferenciar la información relevante de la secundaria, que su acción no sea mecanizada y se amplíe a una actividad no sólo de la educación obligatoria. Por otra parte, menciona que el libro es un medio

perfeccionado que se acciona con la voluntad del usuario; significa entonces que leer corresponde a un deseo personal, más que una obligación.

Para Smith (1990), existen varios significados sobre lectura ya que éste dependerá del contexto en el que se presente. El autor explica que la lectura es un proceso psicolingüístico, que implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, en dicho proceso las marcas impresas en el texto activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para darle sentido al texto, para darle significados; nuevamente se afirma que el significado no reside en el texto, lo aporta el lector.

Por otro lado, Morales (2005) en su investigación, define la lectura como un evento en el que ocurre una transacción, una fusión entre el lector y el texto en un momento y un contexto determinado para construir significado; éste surge tanto en el lector como en el texto, por lo que son esenciales en la lectura. Asimismo, nos dice que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo, en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción en el texto. En este juego de adivinanzas el lector, usando sus conocimientos previos y sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones, adivinanzas y reconstruir el significado que no reside en lo impreso, es aportación del lector.

Para este mismo autor existe un único proceso: la estructura, el registro o los propósitos que motivaron al lector a leer. Por otro lado, desde una perspectiva semiótica, descrita en Morales (2005), refiere que la lectura es un proceso en el que el lector, valiéndose de su competencia circunstancial y su enciclopedia, actualiza el contenido del texto y completa los espacios en

blanco que encuentra en el texto, por lo que tiene gran importancia en el proceso de lectura, ya que establece los límites de la interpretación.

En el informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) titulado “México en PISA 2012” se define la competencia lectora como: la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (INEE 2013).

Partiendo de las definiciones expuestas, consideramos que la lectura es una práctica humana que no puede reducirse a una actividad específica. Es una práctica cultural, por medio de la cual los humanos nos comunicamos, es un acto cíclico de interacción entre el escritor, su mensaje y el lector. Mediante la lectura podemos acceder al conocimiento y al mismo tiempo crearlo, de la misma forma es la posibilidad que tenemos los seres humanos de aproximarnos a otras culturas, contextos, espacios físicos o históricos. La lectura no es exclusiva de las escuelas, centros de investigación, niveles socioeconómicos, género o grupo de edad; por tanto, su acceso debería ser igualitario. Es una tarea dinámica que se ejerce o debiera ejercerse con libertad, a partir de los intereses y gustos personales.

Asimismo, podemos decir que es una actividad permanentemente vinculada con el lenguaje oral y escrito, por tanto, es parte fundamental en el proceso de alfabetización, además es una tarea involucrada en el esparcimiento individual o colectivo. La lectura no está delimitada por una actividad ocular, en la cual el ojo sigue las líneas a leer, sino que es un conjunto de ejecuciones donde intervienen procesos como: la atención, concentración, análisis, reflexión, vocabulario, aprendizaje previo, reconstrucción de significados e imaginación por mencionar algunos. Es un

aprendizaje que perdura, pues a menos que se tengan deficiencias fisiológicas, una vez aprendido el proceso de leer, no se olvidará.

2.2 Teorías sobre la enseñanza de la lectura

Los enfoques teóricos que se muestran en este apartado, tienen como finalidad conocer los paradigmas que se han empleado para la enseñanza de la lectura. En cada uno de ellos se menciona la postura con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como su postura teórica sobre el aprendizaje inicial de la lectura y las aportaciones que dieron pie a otras investigaciones. Partimos del paradigma conductista que fue considerado por varias décadas el referente en los programas de educación en nuestro país. Se aborda posteriormente, la teoría Psicogenética con una visión contraria a la Conductual y por último la teoría Psicosocial también conocida como histórico cultural, integrando en este apartado el aprendizaje de la lectura desde esta perspectiva.

2.2.1 Teoría Conductista

El análisis de la conducta observable es la principal propuesta del paradigma conductista, los principios obtenidos en escenarios artificiales –laboratorios- fueron aplicados en escenarios educativos o clínicos; las leyes que los teóricos conductistas formularon, fueron utilizadas en el contexto educativo de manera general, es decir aplicadas para cualquier situación, sujeto, y nivel escolar (Hernández, 2008).

Para los teóricos de esta corriente, el proceso de desarrollo del conocimiento no parte de cambios estructurales internos, ni de procesos mentales organizados; el origen del conocimiento son las sensaciones, de tal manera que no se comprende una idea si previamente no ha sido percibida por los sentidos; las ideas llegan a formar conocimiento si están relacionadas, puesto que por separado no cuentan con ningún valor, así que para aprender, es indispensable establecer asociaciones entre diferentes estímulos captados por el sujeto (Covarrubias, et al., 2010).

El texto de Hernández (2008), explica que, para promover eficientemente el aprendizaje del alumno, el conductismo basa el proceso de enseñanza en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento. Los conocimientos serán la adición de relaciones o asociaciones entre estímulo y respuesta, (utilizan el patrón estímulo-respuesta (E-R) como modelo principal para mostrar las descripciones conductuales de los organismos); desde esta mirada, los cambios en el conocimiento son únicamente modificaciones medibles.

Aunado a la anterior, este enfoque sugiere que la enseñanza consiste en proporcionar información al alumno, en otras palabras, es depositar conocimiento en el sujeto para que éste la adquiera; por ello el aprendizaje es considerado como modificación de la conducta. Para Skinner *“Enseñar es expender conocimientos; quien es enseñado aprende más rápido que aquel a quien no se le enseña.”* El postulado de Skinner -condicionamiento operante- es el principal eje de trabajo conductista en el campo de la educación, Hernández (2008).

Continuando con Hernández (2008), el conductismo sitúa a la enseñanza en la parte de reproducción y memorización que, a la elaboración de la información, no se consideran los aspectos de elaboración y producción. Desde esta perspectiva el alumno está condicionado por

las características del programa conductual; esto es, el docente maneja los procedimientos y programas conductuales de forma eficaz para lograr eficiencia en su enseñanza.

Con relación a los procesos de adquisición de lectura y escritura desde el paradigma conductista, en el trabajo propuesto por Skinner, titulado "*Conducta Verbal*"; el artículo de Ribes (2008), señala que Skinner estudió el lenguaje como conducta verbal; el habla emitida por una persona es considerada como comportamiento humano, de tal manera que puede ser explicado bajo la visión de la psicología experimental de la conducta; la conducta verbal fue concebida como un tipo especial de la conducta operante, denominada de esa manera, porque es una actividad que influye en el ambiente, el reforzamiento es mediado por otras personas.

El autor de esta teoría precisó que la conducta verbal es un evento entre un hablante y un escucha, desde ésta perspectiva el que escucha es el que media el reforzamiento de la conducta del hablante. El oyente es estimulado por la conducta verbal del hablante, las respuestas son reacciones emocionales conocidas como reflejos clásicamente condicionados; ambas conductas –hablante y oyente- están funcionalmente relacionadas, son comportamientos sociales para los cuales el ser humano es entrenado desde la infancia (Vargas, 2006).

Las conductas verbales se componen de estímulos controladores que pueden ser de tipo verbal o no verbal, existen según el postulado de Skinner tres categorías llamadas comportamientos, que explican la adquisición del lenguaje; estos comportamientos son expuestos a detalle en el texto de Skinner (1981) y descritos sintéticamente a continuación:

1. Conducta ecoica: Este comportamiento está caracterizado por el hablante y el escucha quienes cambian su papel de oyente y hablante. En la educación el reforzamiento

proviene del adulto, quien habla en primer término mientras que el alumno escucha y produce un patrón de sonido similar al del estímulo, es una imitación por parte del hablante que permite la adquisición del lenguaje. En la conducta ecoica el estímulo es auditivo y la respuesta vocal.

El reforzamiento en el área educacional es sustituido con la ayuda de mandos tales como “Di “x cosa”, en este punto el oyente se vuelve hablante y se refuerza si la respuesta produce patrones de sonido “x”.

2. La conducta textual: Un texto es un estímulo verbal que controla la conducta verbal. El estímulo se da bajo una modalidad visual como gráficos, pictogramas, jeroglíficos o letras de un alfabeto fonético; mientras que la respuesta se da bajo la modalidad auditiva o no auditiva.

En el campo de la educación, las personas encargadas de facilitar la enseñanza, proporcionan refuerzos condicionados para respuestas verbales que tengan relaciones específicas con las marcas que se ven en una página. Por ejemplo “*Si un niño responde diciendo gato en presencia de las marcas GATO y no en otra forma recibe aprobación*”. El objetivo es obtener un sujeto más, que sepa leer y escribir. La conducta textual es reforzada porque ayuda a la adquisición de otros tipos de operantes verbales.

3. La conducta de transcribir: Escribir requiere apoyo por parte del ambiente externo, existen en la teoría de Skinner, tres estadios de esta conducta: 1) Obtención de instrumentos o materiales necesarios; 2) hacer marcas de formas diferenciadas en papel,

y 3) transmitir estas marcas al lector. La conducta escrita considera la composición y la corrección, así mismo es una respuesta no auditiva sino visual.

La técnica de copiar materiales escritos fue el instrumento para enseñar a escribir, la conducta de copiar es semejante al dibujo, el copista posee un pequeño número de respuestas estándar –formas en las cuales produce las letras del alfabeto- que están bajo el control de una serie de estímulos –las letras de un texto- Una respuesta escrita puede estar también controlada por un estímulo vocal, esto ocurre cuando el sujeto toma un dictado.

4. Conducta intraverbal: En esta conducta no existe correspondencia formal exacta entre el estímulo y la respuesta. En esta conducta se pueden considerar tanto los estímulos vocales y escritos como respuestas vocales y escritas, en combinaciones al mismo tiempo. En la categoría de la conducta intraverbal emergen tres sucesos:

- Encadenamiento: Tiene que ver con la fluidez y secuencia del discurso adquirido intencionalmente. Se visualiza cuando una cadena es interrumpida y no puede restablecerse diciendo solamente la última parte que se produjo. Un ejemplo es cuando se dice de memoria el alfabeto o se recita un poema y es interrumpido, entonces se tiene que hacer una repetición para continuar con lo que se ha fragmentado.
- Asociación de palabras: Se refiere a la progresión de respuestas que se generan en la asociación libre. Los sujetos emiten respuestas verbales a un estímulo verbal, informa en voz alta la respuesta que pueda pensar. Las respuestas otorgadas a un listado de palabras dependen de la historia

verbal del hablante. Por ejemplo, en el campo educacional estructura algunas operantes intraverbales que incluyen números cardinales; el número cuatro es la coyuntura para que la respuesta sea cinco cuando se está aprendiendo a contar.

- Traducción: Se refiere a una paráfrasis relacionada a vocablos propios de diferentes idiomas; una forma en que se ejemplifica es en el estudio de idiomas, en el proceso se adquiere operantes intraverbales mientras que los estímulos llegan en un idioma y las respuestas se dan en otro; el estímulo o respuesta puede ser escrito o hablado. También existe traducción cuando los padres interpretan a un extraño el lenguaje infantil de su hijo.

De acuerdo con lo anterior, la *conducta verbal* estudia no sólo sonidos del habla vocal, sino que también incluye en su modelo palabras escritas, señales y códigos. De esta manera, la escritura es concebida como un sistema de transcripción del lenguaje oral, mientras que el aprendizaje es considerado una habilidad para codificar sonidos en letras –al escribir- y descodificar letras en sonidos –al leer- (Solé y Teberosky, 1990).

El texto de Garton y Pratt (1991), explican que los niños pequeños son reforzados por los padres a través de la atención o aprobación, cuando emiten sonidos propios de la lengua materna. El refuerzo en este sentido tiene formas variables tales como verbales o físicas; el resultado posterior de éste, es la producción de palabras por parte del niño. Una vez que el niño tiene la capacidad para hablar, produce una transmisión para conseguir un fin, a lo que llamó Skinner el “operante”. Por otro lado, los conductistas también estudiaron la imitación y la denominaron como componente importante para el aprendizaje del lenguaje, de tal forma que los niños son

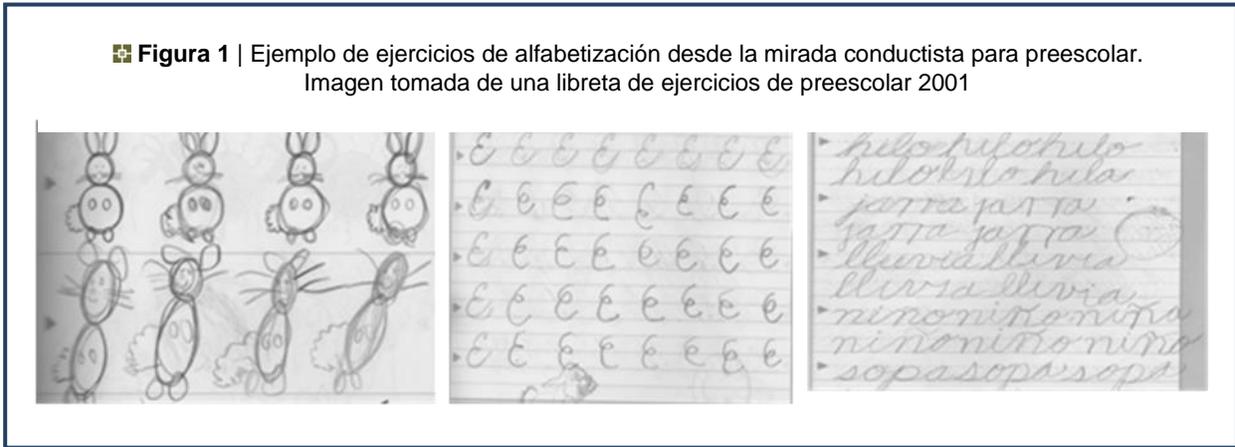
imitadores de las producciones de los padres. Siguiendo con los autores, el aprendizaje del lenguaje va más allá de la imitación, implica un proceso más complejo en donde el niño ejerza un papel activo.

El desarrollo de la alfabetización visto desde la teoría conductista, está dividido en dos momentos: prelectura y lectura, y preescritura y escritura, teniendo en cuenta que primero se aprenderá a leer y posteriormente a escribir. Por lo anterior, se entiende porqué la escuela tradicional dedicaba sus esfuerzos para que los niños dominaran la decodificación de signos escritos, se creía que la comprensión de textos vendría después de que el sujeto dominara su habilidad para decodificar, la mayor preocupación en la instrucción era decodificar de modo tal que la comprensión quedó relegada (Solé y Teberosky, 1990).

Las mismas autoras explican que para dicha corriente teórica, la alfabetización consiste en el aprendizaje de habilidades observables y medibles, que implican procesos periféricos de tipo perceptivo motor; por ello, la enseñanza de la lectura se caracterizaba por la elaboración de materiales secuenciados, utilizados para entrenar habilidades de discriminación visual y auditiva, así como de coordinación viso-motriz; el dominio de estas habilidades fue considerada básica para la adquisición del aprendizaje sobre la lectura.

Solé y Teberosky (1990), afirman que la enseñanza de la lectoescritura –a través del conductismo- sigue una línea gradual que se da a partir del análisis de letras, sílabas y fonemas; el lenguaje es dividido en letras, sílabas y palabras que deben ser recordadas, para posteriormente poder escribir oraciones y para que finalmente se puedan comprender textos. Bajo la perspectiva conductista se realiza una clasificación de estímulos necesarios para reforzar y adquirir una respuesta esperada y controlar la correcta ejecución. El lector es considerado

como sujeto pasivo de la lectura, ambos lenguajes –oral y escrito- son concebidos como un objeto escolar separado de lo social.



La teoría conductista fue por muchos años el método de enseñanza en la educación de nuestro país, no debemos olvidar que transcurrieron muchos años antes de realizar cambios en los programas de enseñanza, por lo que es relevante mencionar que muchos aprendimos a copiar escritos, tomar dictado, repetir las palabras del alfabeto hasta memorizarlas y sobre todo a leer y escribir. A lo largo de este apartado, hemos encontrado que el proceso de aprendizaje bajo la teoría conductista en el aula se reduce a la reproducción y memorización de los alumnos; para la enseñanza de la lectura bajo esta perspectiva teórica, el alumno se considera receptor pasivo y no como constructor activo de su lenguaje. Consideramos que aprender a leer va más allá de repetir, memorizar e imitar; se deben contemplar otros factores que permitan fomentar el interés por la lectura y su comprensión.

2.2.2 Teoría Psicogenética

A diferencia de la teoría conductista, la psicogenética basa su estudio en el papel activo del sujeto en el desarrollo del conocimiento. Desde esta perspectiva, el conocimiento es construido

mediante información que se apropia del ambiente, es decir que el sujeto construye el conocimiento cuando interactúa con diferentes objetos, es en esta interacción cuando el sujeto trabaja sobre el objeto y lo transforma, en ese mismo momento se configura así mismo construyendo esquemas propios y estructuras de interpretación (Covarrubias et al., 2010).

Para la teoría psicogenética, uno de los teóricos más relevantes es Piaget (1991), quien nos dice que, entre el periodo del nacimiento y la adquisición del lenguaje, está determinado por un excepcional desarrollo mental. Este periodo consiste “en una conquista mediante las percepciones y los movimientos de todo el universo práctico que rodea al niño”. Para Piaget (1991), las conductas se modifican en un sentido afectivo e intelectual cuando aparece el lenguaje. El niño a través de la representación verbal, es capaz de recapitular sus acciones pasadas bajo el relato y de adelantar sus acciones futuras mediante una representación verbal. Esto lleva a un intercambio entre individuos, considerarse así el inicio de la socialización, la interiorización de la palabra, la aparición del pensamiento propiamente del niño que tiene como soporte el lenguaje interior y el sistema de signos, así como interiorizar la acción que debe ser perceptiva y motriz. Para esta etapa, el niño se enfrenta con dos mundos nuevos vinculados entre sí: el social y el de las representaciones interiores (Piaget, 1991).

La aportación de esta perspectiva a la educación, está centrada principalmente en la actividad y el interés de los niños, propiciando que el docente considere los conocimientos de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños (Hernández, 2008).

El texto de Covarrubias et al. (2010) describe que, el desarrollo cognitivo se desarrolla a partir de la modificación de los esquemas o sistemas cognitivos, los conocimientos cambian y también se especializan. En la teoría psicogenética, el aprendizaje se entiende como un proceso de

adaptación de las estructuras mentales del sujeto a su entorno; la adaptación es entendida como la suma de los procesos de asimilación y acomodación, la primera tiene que ver con la modificación de los datos de la realidad que después se incorporan a las estructuras del sujeto, y la segunda se refiere al cambio de las estructuras del sujeto para ajustarse a los datos del entorno y así acomodarlos, ambos procesos originan nuevos esquemas de asimilación y estructuras mentales cada vez equilibradas y complejas.

Un ejemplo que nos proporciona Gómez (1995), sobre las funciones de asimilación y acomodación en el caso de la lectura, es que el niño puede leer algo sencillo y a medida que su conocimiento crezca podrá entender cuentos más complicados. Para una persona –culto- que puede leer artículos y libros más complejos, puede comprenderlos y a su vez la mente se va desarrollando, incorporando ideas y lenguaje más difícil, nos dice que a lo largo de nuestra vida nos adaptamos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

En el caso de alfabetización, la teoría psicogenética afirma que el niño aprende mediante hipótesis e inferencias para solucionar los problemas que plantea leer y escribir. Existe un proceso de interpretación externa, que es aquella que proviene del contexto en que aparecen los textos y una interna elaborada por el niño a partir de hipótesis sobre lo que está escrito, hipótesis sobre cómo es el nombre propio del objeto, así como inferencias sobre la cantidad, la combinación y la distribución de las letras que son para leer (Solé y Teberosky. 1990).

La posibilidad que tiene el niño de usar el sistema de escritura, depende del conocimiento previo en relación a las características y las reglas que lo conforman, para entonces poder representar las expresiones lingüísticas de manera gráfica. De tal forma que, paulatinamente el niño atraviesa por una secuencia de reflexiones metalingüísticas –semánticas, fonológicas y

sintácticas- que le ayudan a comprender cómo se establece una relación entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura (Gómez, et. al., 2000).

Según estos mismos autores (Gómez, et. al., 2000) las representaciones gráficas de los niños son hipótesis elaboradas sobre lo que escriben. Las distintas formas de escritura que los niños plasman, tienen que ver con los distintos momentos de evolución de acuerdo con el tipo de concepto que está presente en cada ocasión, por ejemplo:

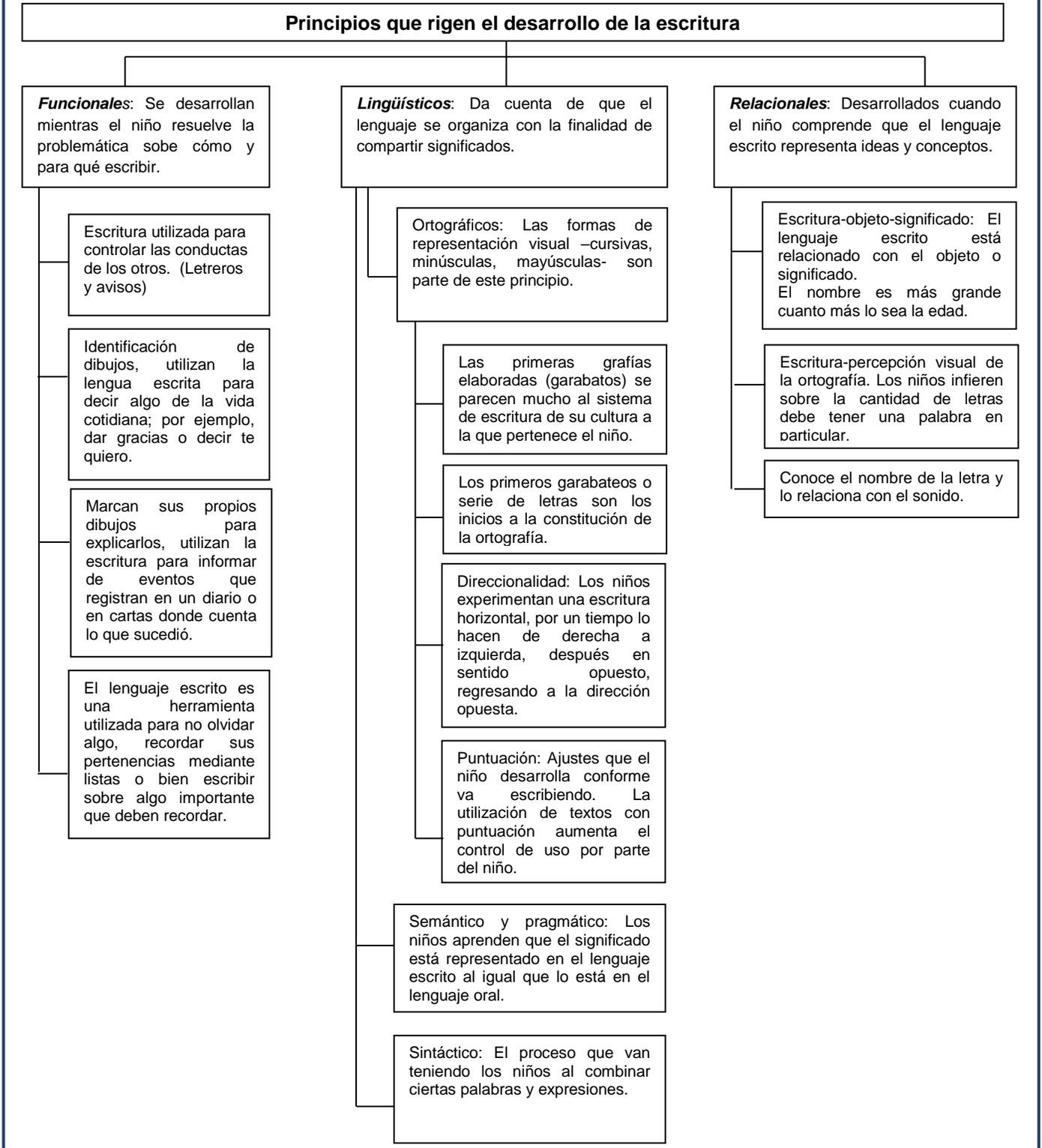
- En un primer momento los niños no han descubierto el conjunto de signos gráficos comunes, ni la direccionalidad, ya que la dirección en la que escriben no es estable, así mismo no hay una distribución ordenada de los trazos en el espacio de la hoja, en esta etapa los niños plasman trazos rectos, curvos, quebrados o palitos.
- Más adelante los niños se dan cuenta que las letras se usan para representar, aunque no conozcan su significado ni su valor sonoro; utilizan el dibujo pues así aseguran la significación de lo que está escrito.
- El dibujo deja de ser utilizado y es sustituido por la intención que tiene el niño por escribir, comienza el uso de grafías aun cuando no conocen su uso habitual, ellos escriben una palabra en relación a las características físicas del referente.
- El nivel semántico se combina con el nivel fonológico, hay un análisis sobre los aspectos sonoros del lenguaje hablado que son representados gráficamente. En este análisis, el sujeto presta atención a la extensión oral y en relación a ésta, determina la amplitud de la secuencia gráfica.
- En una siguiente fase, se realiza una reflexión metalingüística, en ésta los niños toman en cuenta las fracciones que componen la totalidad de la palabra. A partir de aquí, se distingue la relación sonoro-gráfica donde hay por parte del infante, un análisis de la

emisión sonora que les permite reconocer el número de sílabas que tiene la palabra; por otro lado, en la representación gráfica el niño señala una grafía para cada sílaba.

- Finalmente, existe el momento de reflexión sonoro-gráfica en el que se reconocen los fonemas que conforman la palabra, es decir se inserta en el principio alfabético donde el niño es capaz de representar gráficamente los fonemas que constituyen una palabra.

Durante el proceso evolutivo en donde el niño va dándole sentido a la escritura existen según Goodman (1990), bases que dirigen el desarrollo de la escritura, las investigaciones realizadas le han dado a la autora la pauta para categorizar el desarrollo de la escritura en tres rubros: principios funcionales, mediante los cuales los niños comprenden cómo y para qué escribir; los principios lingüísticos son mediante los cuales los niños comprenden que la forma organizada del lenguaje sirve para compartir significados y, finalmente los principios relacionales en donde los niños comprenden cómo a través del lenguaje escrito las personas representamos ideas y conceptos. Estos principios están a su vez subdivididos; estas particiones sugeridas por la autora nos permiten comprender cuáles son las pautas de desarrollo de la escritura en niños pequeños. El siguiente esquema muestra una síntesis de los principios propuestos por Goodman (1990).

Figura 2 | Síntesis de los principios que rigen el desarrollo de la escritura según Goodman
Elaboración propia



Por otra parte, Ferreiro (1997) demuestra desde la teoría psicogenética, que los niños realizan producciones espontaneas que no son resultado de copias, sino de hipótesis elaboradas a partir de modificaciones cognitivas que surgen con la evolución y construcción de nuevas hipótesis. La autora explica que las formas de las letras las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual son; conforme la edad avanza, los niños construyen nuevas formas para diferenciar la escritura, en un primer momento establece rasgos del texto para que éste pueda ser interpretable, de la misma manera establece diferenciaciones entre la primera escritura y la siguiente.

Aunado a lo anterior, Ferreiro (1997) expone que esos niveles evolutivos se dan a partir de esquemas asimiladores donde el niño tiene una información dada, construye a partir de la información que tiene disponible pero no asimilada, de tal forma que para asimilarlo introduce un elemento interpretativo propio, el ciclo anterior da como resultado construcciones originales para la escritura.

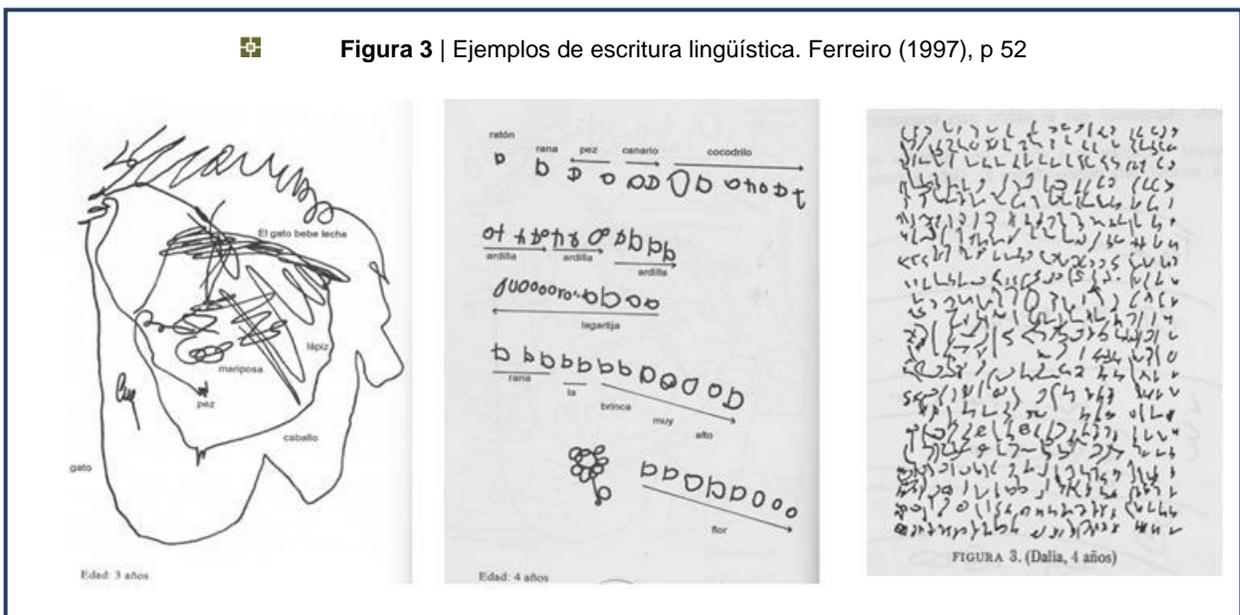
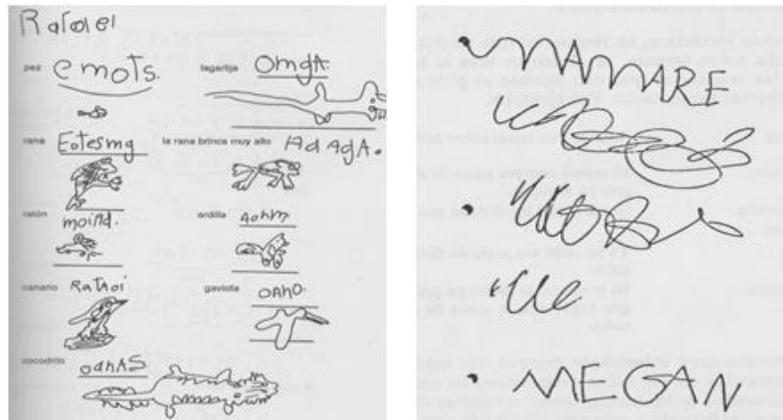


Figura 4 | Ejemplos de escritura relacional (izquierda) y escritura Funcional (derecha).

Ferreiro (1997), p 54



La producción de textos vista desde la perspectiva psicogenética, es un objeto de conocimiento para el niño, quien realiza procesos constructivos para la asimilación de la escritura, de tal forma que el niño crea diferentes reglas para la escritura tales como:

- Se piensa que se lee en las imágenes.
- El término letras, es utilizado para letras y números.
- La primera letra de una palabra le permite al sujeto conjeturar qué es lo que dice el texto.
- La cantidad de letras en el nombre, corresponde a la cantidad de años cumplidos al momento o de un futuro muy próximo.
- Las letras están vinculadas al nombre de las personas en calidad de propiedad. Cada letra corresponde a una persona como parte de su identidad, ésta no puede ser compartida.
- Las letras dicen lo que es –objeto- y cambian de significado dependiendo del contexto. Las letras sirven para representar la propiedad de los objetos, es decir sus nombres.

Por otra parte, Ferreiro (1990) afirma que en la construcción de textos los niños pasan cuatro diferentes situaciones problemáticas que le permiten asimilar, comprender y transformar el conocimiento para apoderarse de nuevos conocimientos que lo llevan finalmente a ejecutar el lenguaje escrito bajo las “normas” que los adultos alfabetizados conocemos.

A continuación, se abrevia el proceso constructivo para la apropiación de la escritura:

1. Los niños aprenden a definir los límites entre la escritura y el dibujo, pues al principio la grafía es una relación de pertenencia, de tal forma que las grafías forman en un primer momento parte del dibujo, incluyéndose dentro de él, antes de que las grafías estén por completo fuera de un dibujo, se ubican en el contorno del mismo.

2. Posteriormente, existe un progreso en cuanto al espacio disponible para la actividad de escribir, el único límite existente para hacerlo es el lugar disponible, no existe una linealidad, el niño no dispone de atención para la variedad y cantidad de caracteres. Después de esto el niño comienza a organizar linealmente y además se hace notable la reducción drástica de caracteres.

3. Una siguiente construcción tiene que ver cómo las letras son piezas que representan a otros objetos, las letras son visualizadas como objetos particulares del mundo externo, de tal forma que, como cualquier otro objeto las letras tienen un nombre, pero no “dicen” nada. Por otra parte, los niños infieren que las mismas letras en el mismo orden pueden decir nombres distintos, según la relación que haya con el objeto o imagen, fuera de esta relación, no dirán “nada” y solas vuelven a ser únicamente letras. Las letras como objetos sustitutos tienen significados, para conocerlo hay que ponerlas en relación con los

elementos de otro sistema, de tal forma que las letras representan una propiedad de los objetos que el dibujo no puede representar.

4. En relación a la cantidad, los niños sugieren que una sola grafía no sirve para ser leída, es decir no es interpretable, el número mínimo de grafías para que se lea “algo” es de tres.

5. Los niños colocan un signo por cada objeto que se representa, colocarán más letras si el objeto sobre el cual se escribe es más grande, más pesado, o mayor en edad.

Otra de las aportaciones que nos ha dejado esta teoría, han sido los estadios del desarrollo de la inteligencia. Ferreiro (2013), nos menciona que el desarrollo intelectual se manifiesta a través de diferentes etapas con estructura propia, dichas estructuras no son observables, sólo las conductas efectivas que son parte de la misma estructura. Por otro lado, menciona que la inteligencia es una adaptación y no una facultad de la mente, en donde cada estructura tiende a reflejarse como una manera particular de equilibrio. Nos dice que la inteligencia es un término genérico que determina otras formas más “elevadas de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas”. Para Ferreiro (2013), en el primer estadio que comprende del nacimiento a los dos años, es la inteligencia sensorio-motriz en donde el pensamiento actúa sobre lo inmediato por carecer de instrumentos de representación; por otro lado la posibilidad de representación determina el comienzo del siguiente estadio inteligencia representativa pre-operatoria, cuando diferentes conductas nos llevan a la posibilidad de reemplazar en pensamiento, un objeto por una representación simbólica, posibilidad que permite la adquisición del lenguaje, juego simbólico y representación de conductas por imitación.

2.2.3 Teoría Histórico cultural

La tarea primordial del enfoque sociocultural, es el estudio de la conciencia, definida por Lev S. Vigotsky -principal fundador de la teoría sociocultural- como *“La forma exclusivamente humana de mostrar la realidad que surge en un medio sociocultural.”* El objeto de estudio de la teoría sociocultural, fue comprender la construcción y funcionamiento de la conciencia. Vigotsky resaltó que la conducta humana no corresponde únicamente a procesos biológicos, de tal forma que, para analizar y entender el origen y desarrollo de la conciencia, era importante estudiar los procesos psicológicos superiores que tienen su origen en el ámbito socio-histórico y cultural (Covarrubias, 2010).

Covarrubias (2010) explica las distinciones hechas por Vigotsky, entre las funciones psicológicas inferiores y superiores. Las primeras incluyen memoria y atención, ambas inherentes a los factores biológicos con los que nacemos, estos elementos conforman la conciencia inferior; por otra parte, las funciones psicológicas superiores implican: atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, así como emociones complejas, todas definidas por la intervención de la cultura, por interacción social y en particular por el lenguaje. Una de las ideas de Vigotsky fue, que las funciones superiores tenían que estudiarse junto con la conciencia, aunado a lo anterior el autor de la teoría sociocultural afirmó que la psicología debería encargarse de la transición de las funciones psicológicas inferiores hacia las superiores. En el nacimiento, ambas funciones operan de forma aislada y poco a poco penetran en el plano ontogenético para dinamizarlo y provocar cambios en el psiquismo (Hernández, 2008).

Mientras que otras teorías postulan una relación antagónica entre sujeto y el objeto de conocimiento, esta visión teórica promueve una manera diferente de entender el vínculo entre el

sujeto y el objeto; bajo esta postura teórica la relación de ambos no es unidireccional, sino que existe un vínculo inseparable de interacción y transformación. La unión deja de ser lineal para convertirse en un modelo triangular, donde cada vértice representa: al sujeto, al objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; un triángulo relacional abierto a la intervención de un grupo sociocultural determinado (Hernández, 2008).

El texto de Hernández (2008) explica que existen formas de mediación social, una es la intervención del contexto sociocultural y la otra los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando analiza el objeto. De esta forma las actividades del sujeto son prácticas sociales reguladas por artefactos y por condiciones histórico culturales.

Cuando el sujeto se encuentra en el proceso de conocer al objeto, el individuo emplea instrumentos de naturaleza sociocultural. Estos instrumentos fueron categorizados por Vigotsky en dos: a) herramientas, encargadas de transformar los objetos y b) signos que producen cambios en el sujeto que realiza la actividad. Con lo anterior, la teoría sociocultural afirma que las funciones psicológicas superiores y la conciencia se constituyen a través del desarrollo cultural, dado por la interacción que los sujetos tienen con los otros y el uso de artefactos - mediadores- utilizados en el contexto sociocultural en el que se desarrolla.

En relación a la construcción del conocimiento, las ideas de Vigotsky concordaban con las de Piaget, al afirmar que los niños construyen su propio entendimiento, la diferencia entre sus postulados teóricos radica en que Vigotsky afirmó que la construcción cognitiva está todo el tiempo influida por la interacción social presente y pasada, la manipulación –física- de los objetos, así como la interacción social que son indispensables para el desarrollo del niño (Bodrova y Leong, 2004).

El mismo texto explica que el contexto social es necesario para adquisición de los procesos mentales, estos no suceden en el interior de un individuo, sino que también pueden suceder mientras intercambiamos con otras personas. Los niños aprenden u obtienen un proceso mental compartiéndolo o utilizándolo en la interacción que tienen con los otros; después de esa experiencia compartida, el niño interioriza el aprendizaje y puede usarlo de forma independiente. Para el autor de esta teoría, los procesos mentales ocurren primeramente en un ambiente compartido y de ahí pasan a un plano individual, así la experiencia compartida forma parte del proceso de desarrollo y aprendizaje. En palabras de Garton y Pratt (1991), el funcionamiento individual está determinado exclusivamente por el funcionamiento social, la configuración de los procesos mentales de un sujeto, reflejan el medio social del cual provienen.

Hubo por parte del teórico una distinción entre el desarrollo y el aprendizaje del niño, hacer esta diferencia permitió explicar un principio fundamental en la teoría sociocultural nombrada zona de desarrollo próximo conocida por sus siglas como ZDP y definida como: la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial evaluado mediante la resolución de un problema con ayuda de un adulto o por medio de la colaboración con otros compañeros más capaces. La ayuda del adulto y la colaboración de los otros, reflejan las aseveraciones anteriores sobre el origen social en la adquisición del conocimiento (Garton y Pratt, 1991).

Continuando con los mismos autores, se dice que para que el niño aprenda, es necesario disponer actividades que sean un poco más complejas que su nivel de desarrollo real, se trata entonces de dirigir la instrucción hacia su nivel de desarrollo potencial, este último entendido como lo que el niño es capaz de conseguir dado su desarrollo sociocultural actual. Lo anterior, se consigue frecuentemente en el proceso de instrucción, a través de ésta el niño puede evolucionar cognitivamente y apropiarse de los procesos indispensables para ese desarrollo. Mediante la enseñanza, el adulto o el compañero más capaz, al interactuar con el niño le

transfiere los instrumentos sociales, mismos que podrá utilizar en dicha interacción para después de forma independiente hacer uso de ellos.

Un elemento de gran importancia en el desarrollo cognitivo, es el lenguaje, éste es un mecanismo para pensar y por eso fue considerado por Vigotsky como una herramienta mental. El teórico sostenía que el lenguaje hace al pensamiento más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos, de tal manera que cuando los niños son usuarios de símbolos y conceptos, ya no necesitan tener un objeto frente a ellos para pensar, porque el lenguaje posibilita imaginar, maniobrar, crear nuevas ideas y compartirlas con otros. Aunado a lo anterior, el lenguaje es una herramienta primordial para la adquisición de otras herramientas de la mente; además el lenguaje facilita las prácticas compartidas necesarias para construir los procesos cognitivos, ayuda a obtener nueva información, contenido, habilidades y estrategias (Bodrova y Leong 2004).

Según Garton y Pratt (1991), los niños utilizan el lenguaje cuando se enfrentan a una situación que no son capaces de solucionar por sí mismo, para confrontarse a ello, el niño tiene que comunicar al adulto lo que sucede y explicar lo que ha hecho para resolverlo; así que el niño utiliza el lenguaje para dirigirse al adulto, de esta manera se entiende que el lenguaje tiene un uso social. Cuando el niño crece este lenguaje se hace interpersonal pues el niño será experto para recurrir a su propio conocimiento y resolver el problema. De esta manera la herramienta del lenguaje guía sus actividades, anticipa sus acciones y le ayuda a planificar la resolución de problemas.

Los mismos autores describen que los sistemas de signos incluyen el lenguaje hablado, los sistemas escritos y los sistemas numéricos, establecidos por las sociedades para cubrir

necesidades humanas específicas. El desarrollo intelectual del niño se vincula con el dominio que éste tiene del lenguaje, el uso de éste por parte del niño está en función de sus necesidades, el uso del lenguaje como instrumento, posibilita al niño el logro de fines o metas exigidas. Posteriormente, el niño podrá hacer uso de instrumentos más complejos, signos que incluyen el lenguaje hablado y escrito –escritura y lectura- el uso del sistema de signos ayuda a una mejor organización, flexibilidad y creatividad en la utilización de herramientas más prácticas.

Garton y Pratt. (1991) explican que Vygotsky no sólo estaba interesado en cómo el niño desarrolla el habla –lenguaje hablado- sino que también puso especial atención en la escritura. Desde su punto de vista la escritura es el registro constante de la cultura y la historia de una sociedad, el niño se va habituando al lenguaje escrito durante su desarrollo.

Dentro de las funciones mentales superiores, Vigotsky colocó el discurso escrito, ya que representa un nivel superior de pensamiento, el lenguaje escrito tiene una influencia importante en el desarrollo ya que: el pensamiento se hace más explícito, el uso de símbolos y el pensamiento son más deliberados; además, la escritura hace más consciente al niño de los elementos del lenguaje. Es importante además porque cuando se escribe, los pensamientos se asientan, la ventaja es que el individuo puede revisarlos y reflexionar sobre ello, (Bodrova y Leong, 2004). Estas mismas autoras mencionan que conforme el niño aprende a escribir, al mismo tiempo aprende y se apropia del rol de lector. Los teóricos socioculturales afirman que la escritura mejora el pensamiento de una forma en que el lenguaje oral no puede hacerlo, de modo tal que los niños deben tener oportunidades para utilizar la escritura, pues es un apoyo primordial en la estructura y aclaración de las nuevas ideas que el niño va adquiriendo. A través del lenguaje escrito, el niño se vuelve consciente de los elementos del lenguaje oral y de las reglas que rigen las relaciones entre los sonidos y los símbolos.

Desde la perspectiva sociocultural, la representación del pensamiento de los niños que aún no han aprendido a escribir se hace mediante dibujos y garabatos, ambos son considerados como habilidades tempranas de la representación, propician el pensamiento igual que la escritura. En el texto de Bodrova y Leong (2004), se expone que el dibujo es una imagen del pensamiento del niño, el sujeto produce un modelo del objeto en el que incluye sólo las partes esenciales, a medida que el niño aprende más sobre ese objeto; los dibujos evolucionan reflejando la percepción recién adquirida.

Los dibujos pueden usarse de la misma manera en que se utiliza la escritura, estos pueden incrementar la conciencia del niño sobre su pensamiento. Cuando el niño agrega detalles o vuelve a dibujar, piensa mientras lo hace, en este proceso su comprensión aumenta. En el texto de Bodrova y Leong (2004) se afirma que, los niños de tres años utilizan el discurso preescrito de la misma manera que los adultos utilizamos el escrito, los niños utilizan sus garabatos para ayudarse a recordar algo o para etiquetar un objeto, sus garabatos no contienen letras y son comprendidos únicamente por el niño que los había hecho. Los niños conceden un significado que pueden recordar por varios días posteriores a su realización, así es como los niños empiezan a dominar el objetivo del discurso escrito antes de que aprendan a escribir.

Otro teórico de esta perspectiva es Bruner quien tiene una gran influencia del trabajo de Vygotsky, él afirma que el lenguaje del niño se desarrolla a través de los procesos de interacción social. La Teoría de Bruner se basa principalmente en el desarrollo de conocimiento que puede ser adquirido de diferentes formas y distintas vías, por ejemplo: la habilidad motriz o la adquisición del lenguaje que pueden ser metas de los niños a resolver. Bruner enfoca su trabajo en el –desarrollo de la mente- tomando en consideración el entorno social que se desarrolla y su interacción con otras personas. Supone que el instrumento más grande que tiene el niño es el

lenguaje, considerado como una herramienta mental que facilita la representación del mundo; hace posible un pensamiento más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones (Garton y Pratt, 1991).

En su trabajo sobre el aprendizaje del lenguaje, Bruner consideró cómo el niño llega a aprender éste; por un lado, consideró la posición -empirista imposible y una innatista milagrosa- llevándolo a contemplar tres aspectos: primero que el niño aprende el lenguaje para un propósito; cómo el niño da significado y cómo son utilizados sus recursos tanto lingüísticos como no lingüísticos y por último las funciones del lenguaje que se refieren a los intentos de comunicarse.

En el texto de Garton y Pratt (1991), mencionan que el proceso de aprendizaje del lenguaje debe darse en marcos de interacción social adecuados para este aprendizaje, lo que Bruner llamó andamiaje. En un contexto familiar y rutinario, la madre funge como un factor indispensable para que el niño aprenda, facilitando su aprendizaje a través de los formatos que, en términos del mismo autor, son juegos o actividades interactivas con el niño, tareas domésticas habituales, tareas en donde se consideren aspectos familiares a enseñar. Desde este concepto, la madre proporciona ayuda al niño en todo momento con recursos comunicativos y lingüísticos propios. Para Bruner no sólo era su interés de aprender el lenguaje y su estructura, sino también era conocer sus diversas funciones.

2.2.4 Aprendizaje de la Lectura desde la perspectiva Histórico-cultural

En esta investigación hemos centrado nuestro interés por la perspectiva sociocultural también conocido como histórico cultural para la enseñanza de la lectura en preescolar, ya que consideramos que los docentes en su práctica en el aula no sólo deben contemplar la

información contenida en los textos que se leerán, sino también la que los alumnos tienen previamente desde su contexto social-familiar para llevar a cabo asociaciones, conocer lo que saben o no. Partiendo de lo que nos dice Silveira (2013) que hay que considerar una mirada sociocultural y revisar desde un enfoque cualitativo experiencias y situaciones donde la lectura se valore desde la concepción y representación de los sujetos que aprenden, vemos que las prácticas de lectura no sólo se realizan bajo un modo unívoco, sino contemplando distintos modos en que los alumnos se relacionen con la cultura letrada.

Las nuevas prácticas constructivistas entienden al hombre como resultado de la cultura en la que éste nace y crece, y no únicamente como producto biológico. El niño, por lo tanto, es visto como un ser activo con estructuras innatas, capaz de asimilar las estructuras culturales resultado del desarrollo cultural del niño, que le ayuda para funcionar de forma efectiva dentro del medio social y cultural del que es parte. De lo anterior, deriva que la propuesta teórica de Vigotsky tenga los elementos más importantes para guiar a los niños hacia un desarrollo más adecuado, incluyendo lo cognitivo, lo emocional y lo cultural. Es por ello, que las aportaciones de la teoría vigotskyana, influyen de manera importante en las concepciones educativas actuales y muy particularmente en la enseñanza preescolar (García, 2006).

Vista desde la perspectiva de Vigotsky, la alfabetización va más allá de la adquisición de destrezas o habilidades para la lecto-escritura, es más bien un instrumento de cambio social; de tal forma que la alfabetización, no sólo es la adquisición de destrezas, sino que además comprende la adquisición de habilidades sociales y discursivas mismas que permiten al individuo desarrollar actividades en diversos contextos (Santamaría, 2004).

El mismo autor explica que la alfabetización ha sido definida tradicionalmente en el campo educativo infantil, como el desarrollo del lenguaje escrito. Diferentes campos de estudio le han dado la importancia únicamente al dominio de la lengua escrita, tanto en la comprensión como la producción de mensajes escritos; sin embargo, una persona alfabetizada debe tener capacidad de hablar, leer y escribir con otras personas, el principal resultado de la alfabetización implica estos aprendizajes, pero no son los únicos ya que la alfabetización debe incluir otras destrezas como: destrezas lectoras, escritoras, cognitivas, sociales y discursivas.

El texto de Santamaría (2004), describe que la alfabetización es un proceso de cambio social en el que los sujetos alfabetizados se involucran en contextos interactivos, tales como formas de pensamiento, formas de pensar y maneras de hablar; lo anterior implica al mismo tiempo, apropiarse de habilidades sociales y discursivas que permiten al individuo desarrollar actividades en diversos contextos.

El mismo autor explica, que la mayoría de los trabajos acerca de la alfabetización, hablan de la influencia de ésta sobre el desarrollo de los individuos, colocando la mayor atención en la adquisición de conocimientos y los cambios cognitivos reflejados a partir de dicha adquisición. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que cualquier intervención educativa lleva consigo cambios y adquisiciones en otros campos, de esta manera la alfabetización puede llegar a tener más allá de conocimientos y destrezas académicas, sino que también intervienen los aspectos actitudinales, de valores y formas de pensamiento, estos son parte importante en el desarrollo de la persona alfabetizada y son al mismo tiempo parte de su desarrollo cognitivo.

Desde la perspectiva sociocultural, la alfabetización es un proceso de cambio social y permite a los sujetos alfabetizados participar en distintos y específicos contextos interactivos, en el texto de

Santamaría (2004), se dice que es un modo de pensamiento, una forma de pensar y hablar, es por ello que la alfabetización implica también la adquisición de habilidades sociales y discursivas que permitan al sujeto desarrollar actividades en diversos contextos. La idea de construcción de aprendizaje, no significa que la alfabetización este ahí y el sujeto llegue a esta, sino que el individuo en interacción con otros es quien construye y da forma al proceso alfabetizador.

Es importante señalar que las actividades de alfabetización formal exigen pensamientos descontextualizados, su enseñanza se basa en el uso de reglas generales y se trabaja con realidades indefinidas. Existe una separación entre el conocimiento cotidiano y conocimiento escolar; es por ello que, al momento de intervenir en la educación, se deben tomar en cuenta los conocimientos previos y de aproximar lo más posible el conocimiento escolar con el conocimiento cotidiano (Santamaría, 2004).

En relación a la lectura, el texto anterior explica que la lectura y comprensión de un texto, es una actividad que va más allá de la decodificación de los signos. El proceso de lectura es un proceso dialógico en el cual existe contacto individual entre el autor de un texto y el lector, mientras que, en el proceso de comprensión lectora, el lector parafrasea el texto que ha leído, lo replica o lo comenta; evalúa su contenido, la comprensión por parte del lector inicia en el mismo momento que un enunciado termina. Es por lo anterior que el acto de la lectura es considerada como una forma de diálogo, ya que dos personas hablantes establecen contacto, así cuando un profesor explica un texto que es complicado para el alumno, el objetivo es crear un nuevo texto o una paráfrasis que pueda ser entendida por los estudiantes.

Por otro lado, Garton y Pratt (1991), afirman que un área principal para el aprendizaje de la lectura es el desarrollo del lenguaje hablado. De esta manera el aprendizaje de la lectura no está

separado de otros desarrollos; en el momento en que los niños desarrollan sus habilidades de lectura, las habilidades del lenguaje hablado continúan desarrollándose.

Los docentes no pueden admitir que todos los niños llegan a la escuela sabiendo qué es la lectura, por ello es importante que los implicados de esta enseñanza sean conscientes de lo que los niños podrían saber y aquello con lo que podrían tener dificultad; puesto que muchos niños podrían contar con conceptos inmaduros acerca de lo impreso cuando lleguen a la escuela. Los conceptos de lectura se desarrollan de manera significativa leyendo a los niños, pero además discutiendo con ellos el proceso de la lectura, porque estas controversias llevan a los niños a un aprendizaje valioso, así como a tener conciencia de los sonidos y letras, pero también de la palabra en su forma hablada y escrita, por su parte el docente percibirá las concepciones erróneas de sus alumnos.

2.3 Antecedentes de la lectura en México

Desde tiempos prehistóricos el hombre tuvo la necesidad de comunicarse con los demás, una de las estrategias para transmitir a los otros los eventos de la vida cotidiana individual o colectiva fue mediante imágenes que plasmaban sobre diferentes superficies; batallas, historias míticas, ciclos de la agricultura, deidades y modos de vida fueron escritos y leídos en forma de códigos. Consideramos que desde entonces había escritores, quienes plasmaban la historia y lectores quienes podían interpretar los signos, sus significados y comprender lo que estaba impreso. Creemos que, aunque en aquellas épocas no se conocían los conceptos de lectura y escritura, éstos eran desde entonces de uso cotidiano y parte fundamental en el modo de vida. La lectura como otras muchas actividades humanas evolucionaron en concepto y práctica; se denotan

periodos de tiempo donde la función, actores y métodos de enseñanza alcanzan diferentes ópticas, métodos y elementos que se vinculan a esta actividad.

México tiene periodos históricos propios, los cuales se han hecho visibles a través del estudio de su historia. Desde el México Prehispánico hasta el siglo XXI hemos visto como la dinámica política, social y cultural han tenido cambios importantes y particulares. El caso educativo no queda aislado, ni de la historia ni de los constantes cambios; es así que las particularidades sobre la enseñanza de la lectura ligada al campo educativo, también han presentado constantes innovaciones.

Pensamos en la pertinencia de incluir este apartado, dado que fue una herramienta importante para saber cómo se enseñaba y se ha enseñado a leer en nuestro país. Para nosotras fue sustancial encontrar aquellos métodos que fueron de utilidad en otras épocas y entonces observar, a través de las reseñas leídas, cómo es que la lectura ha ido evolucionando de manera tal que nos permitiera entender la postura de la práctica lectora en preescolar en la actualidad.

Para construir este apartado pensamos en incluir las particularidades educativas sobre la lectura de aquellos periodos históricos más significativos; sin embargo, dada la extensión del tema decidimos incluir tablas que describen de manera sintetizada los métodos, los materiales utilizados e información más sobresaliente sobre la enseñanza de la lectura en México.

■ **Tabla 1** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura en la Nueva España.
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados [para la enseñanza de la lectura]	Información complementaria
<p>LA NUEVA ESPAÑA "La lectura de evangelización"</p>	<p>Se puso en práctica un proyecto alfabetizador general para los indios. Los niños recibían instrucción para posteriormente convertirse en fiscales y maestros con la finalidad de auxiliar al párroco.</p> <p>En otros métodos se empleó el elaborar libritos pictográficos que servían de apoyo en la memorización de oraciones y textos catequísticos.</p> <p>Para enseñar el catecismo se utilizó el método de memorización, los niños memorizaban y cantaban a coro dirigidos por los maestros.</p>	<p>Había variadas colecciones de textos religiosos, dogmáticos y morales tanto en castellano como en lenguas indígenas. Las lecturas eran relativas al ritual eclesiástico y a las normas de comportamiento</p> <p>Cartillas monolingües o bilingües presentaban el alfabeto en castellano y algunas combinaciones silábicas como introducción al texto de la doctrina. Las cartillas eran pliegos de papel doblados en cuatro o en ocho partes las cuales formaban libritos de ocho o dieciséis hojas respectivamente (formatos de cuarto u octavos, conocido como el texto básico de la doctrina)</p> <p>La cartilla fue considerada el primer libro impreso para enseñar a leer en México.</p> <p>Catecismos ilustrados, se reprodujeron en distintos tamaños, su impresión era en forma de estampas. A través de las estampas y figuras se enseñaba el aborrecimiento al pecado (conocido como texto completo y explicado de la doctrina)</p>	<p>Virreyes y altos funcionarios se preocupaban por fomentar la instrucción popular en América</p> <p>Cada orden religiosa utilizaba los materiales (catecismos y doctrinas) redactados por sus propias congregaciones, hasta que el Concilio Provincial Mexicano impuso un texto único con el fin de unificar todos los criterios; de modo que no hubo más producción de doctrinas bilingües o trilingües.</p>
Gonzalbo (2010)			

✚ **Tabla 1** | Continuación | Antecedentes de la enseñanza de la lectura en la Nueva España
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
<p>LA NUEVA ESPAÑA 1700-1821 (continuación)</p>	<p>En los últimos años de la Colonia, el método para la enseñanza de la lectura fue separar por grupos a los alumnos. Los que aprendían a leer, estaban en grupos distintos de los que aprendían a escribir.</p> <p>Los maestros recurrían primero al método del deletreo y posteriormente se utilizaba el silabeo.</p> <p>Los maestros particulares, usaban un método individual, en el que el alumno pronunciaba letras o sílabas de la cartilla o de los carteles; se recitaba en voz alta para lograr la coordinación oído-ojo.</p>	<p>Las cartillas y silabarios eran utilizados por los principiantes. El catón fue utilizado para perfeccionar la lectura.</p> <p>Se utilizaron carteles grandes, que contenían el alfabeto y sílabas escritas con letras en tamaño más grande. Este material generalmente se colgaba de la pared para su visualización.</p>	<p>Para complementar la enseñanza, se publicaron libros sobre religión, ortografía, moral y urbanidad, algunos fueron de carácter obligatorio.</p> <p>En la Nueva España había algunas cartillas en las que el proceso de aprendizaje no sólo incluía sílabas, sino palabras completas, tal fue el caso de la nueva cartilla de 1803.</p>
Tanck de Estrada (2010)			

❏ **Tabla 2** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura en los inicios del México Independiente.
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
PRIMEROS AÑOS DE VIDA INDEPENDIENTE	<p>En 1822 se establece el método de enseñanza mutua, cuya novedad era enseñar la lectura y la escritura de forma simultánea.</p> <p>El sistema mutuo se presenta como un sistema capaz de materializar los ideales de la ilustración en relación a la educación básica y universal.</p> <p>En efecto, el sistema aparentemente reuniría todos los requisitos necesarios para alcanzar las necesidades de las masas de menores recursos.</p>	<p>Cartillas: en el México independiente, éstas incluían temas de orden político y de salud, por ejemplo había cartillas sobre cómo vacunar y curar el cólera; también se imprimían cartillas sobre novedades y temas científicos.</p> <p>Catecismos: fueron el complemento de los libros de texto franceses utilizados en la enseñanza de la lectura.</p> <p>Los periódicos (también utilizados para la enseñanza de la lectura) se duplicaron había revistas para obreros, niños, señoritas y familias enteras.</p>	<p>Había pocos libros de lectura para niños, la abundancia de catecismo indicaba que la educación continuaba basada en la instrucción religiosa.</p> <p>La palabra escrita fue importante, se consideraba que a través de ella se lograba una comunicación masiva.</p>
Staples (2010)			

✚ **Tabla 3** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: Liberalismo y República Restaurada
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
LIBERALISMO Y REPÚBLICA RESTAURADA	<p>Para la enseñanza de la lectura, se recurría al método individual, el maestro dedicaba tres minutos para que el niño leyera un texto elegido.</p> <p>Después se utilizó el sistema simultaneo que consistió en hacer partícipes a un grupo de niños en una misma lección. Los grupos de alumnos se dedicaban a distintas actividades como leer, escribir, calcular o recitar.</p> <p>El sistema mutuo lancasteriano aportó innovaciones en las cuales los alumnos más sobresalientes auxiliaban al maestro como instructores o monitores. El monitor colocaba las lecciones en la pared y los alumnos las leían para después escribir letras, sílabas y palabras en las pizarras.</p> <p>Surgió también el método racional de lectura, las vocales y consonantes eran de diferentes colores; el método consistía en cinco pasos: oral, repetición, analítico, imitación o copia de signos, reminiscencia y acción o movimientos que consistían en ejercicios físicos.</p>	<p>Pizarras para escribir, utilizada después de recitar las lecciones.</p> <p>Libros de texto elaborados por autores nacionales, que adecuaron el contenido a la realidad del país.</p> <p>Carteles para la lectura en grupo que contenían la lección del día.</p> <p>Silabarios.</p>	<p>El método individual tenía deficiencias dado que un maestro tenía a su cargo 40 alumnos aproximadamente y resultó complicado dedicar a cada alumno cierto tiempo.</p> <p>Surgen los principios de educación laica, gratuita y obligatoria. Se suprimió la enseñanza del catecismo y se decretó por ley, que en primaria se incluyeran clases de moral, lectura, lectura de leyes, escritura, entre otros.</p>
Bermúdez (2010)			

✚ **Tabla 4** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: El Porfiriato

Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
EL PORFIRIATO 1876 - 1911	<p>Se adoptó el método simultáneo, también conocido como colectivo; consistía en clasificar a los alumnos de una escuela en grupos homogéneos. El docente se dedicaba por lapsos a cada grupo, ocupando al resto de los grupos con trabajos en silencio.</p> <p>El modo mixto era un modelo que combinaba el método simultáneo y el mutuo; se utilizaba sólo en comunidades con pocos recursos que no podían sostener un número suficiente de maestros.</p> <p>El método objetivo fue introducido con la visión de dar a la educación, el objetivo de educar por medio de la observación de los objetos y materiales, se pretendía suplantar al método dogmático de épocas anteriores; observación, atención y percepción tendían a desarrollarse en conjunto.</p> <p>El método más popular para enseñar a leer y escribir fue el método Rébsamen. En este método se utilizaba el sistema fonético que suplantaba al deletreo, y entonces se procedió a la aplicación del fonetismo. Este método fue utilizado como experimento en la década de los ochenta.</p>	<p>Libros de texto con diferentes características, los había para escuelas primarias, preparatorias y en las escuelas esenciales (facultades). Era requerido un libro por materia, al año el alumno necesitaba de cuatro a seis libros.</p> <p>Dado que la materia más importante era lectura y escritura, había más libros sobre los métodos para enseñar a leer y escribir.</p>	<p>Se anuló el método mutuo (lancasteriano), el maestro se consideraba el medio esencial para la educación del niño.</p> <p>Desde el punto de vista pedagógico el modo simultáneo era el único que lograba atender los dos fines de la enseñanza: el instructivo y el educativo.</p> <p>El fin de la educación era esencialmente instructivo, se procuraban los conocimientos intelectuales pero no se consideraba el desarrollo físico ni moral.</p> <p>Quedó prohibido el aprendizaje de textos de memoria y se recomendaba el uso de clases utilizando la forma interrogativa llamada socrática.</p>
Bazant (2010)			

■ **Tabla 5** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: El Cardenismo
Elaboración propia

<p>LA LECTURA EN MÉXICO 1920 - 1940</p>	<p>Con la Reforma educativa se nombró a José Vasconcelos rector de la universidad nacional, él comenzó una campana contra el analfabetismo, la cual estaba basada en los modelos de Rusia y China.</p> <p>Las campañas de alfabetización eran el método para erradicar el analfabetismo en el país. Los profesores integraron un cuerpo de profesores honorarios de educación elemental.</p> <p>En 1926 la Secretaría de Educación Pública publicó un método natural para enseñar a los adultos a leer y escribir. Era un método que se oponía al silábico, este método enseñaba al alumno a leer mediante la repetición de palabras y frases que tenían un significado.</p>	<p>Libros, folletos y revistas para el pueblo editados por el departamento editorial, creado por la Secretaría de Instrucción Pública</p> <p>Sin útiles ni materiales apropiados, se llevaba a cabo las campañas de alfabetización. Los profesores utilizaban el material que tenían a la mano, los textos utilizados en primaria, los libros de Mantilla, Rébesamen, Torres Quintero entre otros.</p> <p>Folleto y cuaderno de trabajo utilizado para el método natural</p> <p>Libro nacional de lectura</p> <p>Periódicos de distribución gratuita (se repartían en las escuelas rurales y su lectura era obligatoria en las clases nocturnas)</p>	<p>Los estudiantes preparatorianos leían de acuerdo con su mediación política o sus gustos. Para la clase media y también para los obreros, la literatura preferida era de Tolstoi, Gorki, Dostoievsky.</p> <p>Los cuentos de Tolstoi por ejemplo eran leídos apasionadamente por niños y adultos. Los lectores infantiles preferían los cuentos de Calleja, las obras de Salgari, las Mil y una noches, Pinocho, los cuentos de Carmen Ramos, Kipling, la isla del tesoro usados por décadas como textos de lectura el favorito de todos los tiempos, la colección miscelánea el tesoro de la juventud</p> <p>Los niños debían usar el libro nacional de lectura para que después tuvieran acceso a la literatura en general</p>
<p>Loyo (2010)</p>			

■ **Tabla 6** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: El México contemporáneo
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
LA LECTURA EN MÉXICO 1960-1985	<p>El método de la enseñanza de la lectura y la escritura estuvo a cargo de los autores del libro de texto gratuito del primer año. Se determinó que el tipo de letra manuscrito debería ser el utilizado hasta quinto año, en donde se introduciría a letra <i>script</i>.</p> <p>El método de enseñanza fue el llamado ecléctico, en la que la primera parte del libro y la primera parte del cuaderno de trabajo, se combinaban para lograr la enseñanza simultánea de lectura y escritura.</p> <p>En ejercicios preparatorios se incluye la enseñanza de las vocales; posterior a esto, la utilización de palabras, frases y oraciones presentadas de manera paulatina, para después analizar las frases en palabras y las palabras en sílabas.</p>	<p>Libros de texto y cuadernos de trabajo se distribuyeron a nivel nacional en todas las escuelas del país.</p> <p>Las revistas se consideraron un medio importante para la difusión cultural.</p> <p>En el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, la SEP editó cartillas alfabetizadoras y cartillas "yo puedo hacerlo" para las campañas contra el analfabetismo.</p> <p>Libros de texto gratuito en sistema Braille y cuadernos de lectura popular con textos breves y sencillos.</p>	<p>El país tenía entonces desafíos en cuestión de materia educativa, se acrecentaba la población en edad escolar y el número de adultos analfabetos. El analfabetismo ascendía a 37.8% de la población mayor a 6 años.</p> <p>Fue establecido el Plan de Once Años, que formó parte la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito. Las lecciones incluían temas sobre el hogar, la escuela, el ambiente natural y social del niño, sin embargo el énfasis era para las cuestiones cívicas y patrióticas.</p> <p>El instituto Federal de Capacitación del Magisterio, en apoyo al Plan de Once Años, publicó números para el perfeccionamiento profesional, los temas más comunes de estas publicaciones fueron los relacionados con la didáctica de la escritura, lectura, aritmética y ortografía, seguidos de las obras con referencia a la historia de México.</p>
Greaves (2010)			

■ **Tabla 6** | Continuación | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: El México contemporáneo
Elaboración propia

<p>LA LECTURA EN MÉXICO 1960-1985</p>	<p>Con la reforma educativa, se eligió para la enseñanza de la lecto-escritura el método global de análisis estructural. El método enfatiza en la importancia de comprender la lengua escrita; de esta manera la lectura no debe ser únicamente el descifrado de signos y la escritura no debía considerarse como la reproducción de trazos gráficos.</p> <p>El método propone enseñar a leer y escribir a partir de la visualización de frases enteras relacionadas con su significado y derivadas de un tema de conversación en el que el alumno muestre interés</p> <p>Se hizo la sustitución de la enseñanza de la escritura muscular por la script, debido a que la mayoría de textos estaban impresos en este tipo de letra.</p> <p>El Instituto Nacional de Educación de Adultos desarrolló el método de la palabra generadora, la cual se basa en los intereses del adulto; este método consistió en dos partes: en el primero se abordan los problemas y necesidades de la población analfabeta y en la segunda el aprendizaje de la lectura y escritura propiamente dicha.</p>	<p>La reforma de este sexenio se reflejó mayormente en el libro de texto gratuito de español para primer grado.</p> <p>Colección SEP/Ochentas: en coedición con el Fondo de Cultura Económica. Esta colección sirvió para difundir la visión de autores nacionales y extranjeros sobre diversos temas mexicanos.</p> <p>Colección Clásicos Americanos: en coedición con la UNAM, esta colección presenta una visión de la tradición cultural de América</p> <p>Las revistas de historietas, fueron destinadas a los niños y adolescentes</p> <p>Enciclopedia Colibrí preescolar y Enciclopedia Colibrí en lenguas indígenas</p>	<p>El presidente Echeverría ofreció una reforma educativa que se basó en el cambio de metodología y contenido de la enseñanza, así como en la transformación de textos. Se actualizó el contenido de los libros de texto gratuitos y se determinó necesario elaborar un nuevo plan de estudios y programas de asignaturas.</p> <p>Dado que el género de literatura infantil y juvenil estaba descuidado, la SEP ayudó a mejorarlo a través de la Enciclopedia Infantil Colibrí, la cual contaba con fascículos semanales que abordaban temas sobre ciencias naturales y sociales, literatura y tecnología.</p> <p>Se editó Colibrí preescolar con el objetivo de iniciar al niño (desde pequeño) al hábito de la lectura.</p>
<p>Greaves (2010)</p>			

■ **Tabla 7** | Antecedentes de la enseñanza de la lectura, periodo: Modernización Educativa
Elaboración propia

PERIODO HISTÓRICO	ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN MÉXICO		
	Método	Materiales utilizados (para la enseñanza de la lectura)	Información complementaria
LA LECTURA EN LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	<p>El enfoque de la lectura fue comunicativo y funcional. Desde esta mirada la lectura fue considerada como herramienta primordial para adquirir otros conocimientos (fuera o dentro de la escuela), también fue considerada un medio para el desarrollo intelectual del alumno.</p> <p>En 2004 la Reforma Integral de la educación involucra al nivel preescolar; el modelo educativo de esta reforma se basa en las competencias, las cuales buscan enfatizar el sentido comunicativo de la lengua; las competencias comunicativas se consideran esenciales en el proceso educativo.</p>	<p>Actividades áulicas a partir de los aprendizajes esperados del campo formativo Lenguaje y comunicación. Las actividades pueden incluir recursos como: Libros del Rincón SEP, cuentos comerciales, poemas, leyendas, revistas, folletos, periódicos y todo aquel material que la docente determine adecuado para favorecer las competencias del lenguaje y la comunicación</p>	<p>Los cambios educativos que trajo consigo la reforma, fueron reforzados por el programa institucional de fomento a la lectura, nombrado Programa Nacional de Lectura (PNL); en conjunto con los programas Rincones de lectura y Programa Nacional para el Fortalecimiento de Lectura y la Escritura.</p> <p>La Reforma integral de Educación Básica y PISA (puntos de contacto). Uno de los objetivos del programa PISA es proporcionar información que sustente de mejor manera las decisiones en materia educativa que deseen tomar los países participantes.</p>
Zoraida (1996)			

2.3.1 Programas de lectura en México

Actualmente México ha implementado planes de desarrollo para el fomento a lectura, diferentes instancias y gobiernos estatales han contribuido a dar un seguimiento al problema de lectura buscando una mejora social y cultural. El artículo de Castillo (2012) ofrece un panorama de los programas que han intervenido en la promoción lectora; por un lado, se encuentran los programas públicos federales “hacia un país de lectores” y “México lee” correspondientes al año 2001 y 2007 respectivamente.

Por otro lado, la iniciativa privada nacional incorporó el programa *A leer/IBBY México*, asociación fundada en Zúrich en 1953, con el propósito de propiciar comunicación entre los pueblos a través de la literatura; para 1979 se integra a México como una sección nacional, con el objetivo de promover la literatura infantil y crear bibliotecas comunitarias para las zonas más marginadas de la república mexicana, ofreciendo libros de calidad y sesiones de lectura. Aunado a esto, el Gobierno de la Ciudad de México tiene el proyecto titulado *Para leer en Libertad* que contiene programas como: Libro Club, Letras en Llamas, Tianguis de libros y Para Leer de Boleto en el Metro.

Uno de los planes de lectura más nombrados –a nivel federal- fue el “*Plan Nacional de Fomento a la Lectura: Hacia un país de Lectores*” que se llevó a cabo en el año 2001, bajo la administración de Vicente Fox, supervisado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). El programa se consideró un medio para la promoción de la lectura misma que ofrece conocimientos, sensibilidad, imaginación y capacidad crítica; uno de sus objetivos principales fue la creación y fortalecimiento de bibliotecas y formación profesional en materia de lectura. El plan fue descartado una vez que la

administración sexenal concluyó dando lugar a una nueva propuesta llamada “*Programa Nacional de Fomento al Libro y la Lectura: México Lee*”, que se promovió en el año 2008, y que según lo descrito en el artículo de Castillo (2012), el programa tiene como pretensión el acceso a la información y conocimiento, ambas medidas pertinentes para el desarrollo social y humano.

Derivado de este programa, otro programa más, que aún se encuentra vigente es el titulado “*Salas de Lectura*” que surgió hace 15 años a través del gobierno federal. Su propósito es que existan espacios para la realización de la lectura en espacios públicos –parques, escuelas, bibliotecas- o privados -casas habitación u oficinas-. Uno de los objetivos, es cambiar las comunidades a través de los libros, apoyar a los procesos de alfabetización, así como el desarrollo de proyectos para una mejora común. El programa estuvo supervisado por CONACULTA, quien ofreció acervos, espacios, capacitación, educación y seguimiento. Sin embargo, desde el punto de vista del autor, los resultados de este programa no garantizaron un mejoramiento lector (Castillo, 2012).

En el orden de ideas anteriores, otro programa existente es el *Plan Nacional de Lectura para la Educación Básica (PNL)*, su propósito es fomentar la adquisición y desarrollo comunicativo como hablar, escuchar, leer y escribir, pero más puntualmente busca reforzar los hábitos de lectura, así como la capacidad lectora de alumnos y docentes. El programa se encuentra bajo la supervisión de la SEP, dentro de su operación se conoce la Colección Libros del Rincón, dando inicio a principios de los años 80’s. A partir de este proyecto, la SEP intenta mejorar la competencia lectora en los niveles de educación básica a través de objetivos específicos como: formación de lectores y escritores a través de opciones de lectura diferente a las contenidas en los libros de texto, facilitar materiales para la lectura dentro y fuera de los salones de clase, así como brindar atención a las necesidades de los alumnos de educación básica en las diferentes etapas como lectores y escritores.

Castillo (2012) señala que existen programas de fomento a la Lectura de manera local. En la ciudad de México existen por parte de la iniciativa civil, uno de ellos se lleva a cabo mediante la organización civil nombrada por sus siglas *ACUDE, A.C. Asociación Civil Hacia una Cultura Democrática*, quienes promueven el ejercicio lector a través de programas de fomento a la lectura en la zona sur de la Ciudad de México, sus programas incluyen: Taxi Cuentos y Para Leer sobre Ruedas, aunque son acciones muy minúsculas comparadas con las anteriores, los objetivos se dirigen hacia la mismas metas de los anteriores. Existe también el programa Taxis por la Ciencia, promovido por el Fomento de la Educación y la Salud de los Operarios de Transporte Público de la Ciudad de México (CENFES, A.C.) en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, su propósito es contribuir al fomento de la lectura y al mismo tiempo la divulgación científica a través de materiales que el usuario de este transporte pueda leer durante el recorrido.

En el texto de Castillo (2012) se expone, que el Gobierno de la Ciudad de México llevó a cabo el Programa de Libro Club, planeado con el apoyo de la Secretaría de Cultura. Su propósito es promover la lectura libre y voluntaria entre las comunidades; el programa es el más antiguo referente al fomento a la lectura, dio inicio en 1998. Una de sus características es la autogestión, la lectura se lleva a las zonas más carentes –culturalmente hablando- de la ciudad de México; cuenta con préstamo bibliográfico y con actividades para divulgar y promover la lectura, para ello se organizan eventos artísticos y culturales organizados bajo la dependencia que está a cargo del programa.

La misma autora señala que los demás programas para el fomento a la lectura, por parte de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, forman parte del programa Para Leer en Libertad; puesto a disposición en el año 2004 y su finalidad es combatir los bajos índices de lectura mediante acciones diversas como el programa Para leer de Boleto en el Metro. Otros programas

que atienden públicos específicos son Letras en Guardia, Letras en Llamas puesto en marcha en el año 2008, y dirigido al Heroico Cuerpo de Bomberos de la Ciudad de México. Por otro lado, existe el programa Letras a la Luz, enfocado a aproximar a las personas con discapacidad y debilidad visual a la lectura, publicando poemas en sistema braille, edición audio textos como material de apoyo para los círculos de lectura que realiza este sector de población.

Otro programa adscrito al programa Para Leer en Libertad es el *Tianguis de Libros*, un espacio para ciudadanos donde se ofrecen libros de calidad a bajo costo, adicionalmente el programa es complementado con eventos musicales y lectura en voz alta. Aunado a lo anterior el *Gran Remate de Libros* o *Salva un Libro*, es una actividad organizada anualmente y tiene como sede el Auditorio Nacional; se encuentran a la venta los libros de editoriales que han estado almacenados en bodega por algún tiempo; el objeto es apoyar a la industria editorial, pero al mismo tiempo dotar de libros a la ciudadanía, pues los ejemplares cuentan con bajos costos, lo que lleva a poner al alcance de más personas libros de alta calidad (Castillo, 2012).

De acuerdo a lo anterior, pareciera que México se pronuncia hacia un avance significativo en materia de lectura, sin embargo, ni todos los programas son vigentes ni todos tienen un alcance a nivel nacional. Incluso nos atrevemos a decir que muchos de estos programas ni siquiera son conocidos por la ciudadanía, aunque se habla de una continua divulgación, parece ser que ni se ha logrado la óptima difusión, ni a todos los programas se les ha otorgado el mismo nivel de importancia.

2.4 La lectura en preescolar

2.4.1 Antecedente del Programa de Educación Preescolar

La educación preescolar se estableció en nuestro país en la última década del siglo XIX. Para el año de 1926 se contaba con 25 planteles, el número de escuelas ascendió a 480 en el año 1942; a partir de ese año, la cobertura se expandió y diversificó, comenzaron a ingresar niños de sectores rurales y urbanos marginados, lo que trajo consigo nuevos retos pedagógicos para integrar a las prácticas educativas. La modificación curricular parte de lo anterior, pero también de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, ya que estos tienen un impacto en el proceso formativo de los infantes; es por ello que los cambios en el currículo de educación preescolar no han cesado. Se afirma que la educación preescolar no puede quedar rezagada ante los constantes cambios; por lo que se busca desarrollar las habilidades del niño tomando en cuenta las exigencias del entorno cambiante. Desde 1979 –y antes- se conocen los Programas de Educación preescolar, mismos que han cambiado en objetivos y formas de trabajo. (Barrera, 2005)

A partir del año 1988 se puso en marcha el programa para la modernización educativa. El propósito propuesto por el gobierno en turno, era realizar cambios estructurales para incursionar en el modelo de educación moderna, la cual significa estar a la altura del mundo contemporáneo, en el que existe competencia y cambios constantes, que implica también adecuarse a la revolución del conocimiento y de la tecnología. La calidad fue una de las características de la educación moderna. Para lograrlo, se trabajó en varias tareas tales como: revisión de contenidos, modernizar los métodos, acoplar los diferentes niveles educativos, enfatizar la formación docente y vincular los principios pedagógicos con la ciencia y la tecnología. (Programa para la Modernización Educativa, 1988)

El mismo documento destaca la importancia de promover la transición de aprendizajes informativos, que únicamente promueven aprendizajes memorísticos, hacia aprendizajes que promuevan métodos de pensamiento y acción; permitiendo al educando incorporarse activamente en los procesos de desarrollo de manera individual, pero también colectiva. En cuanto a enseñanza-aprendizaje, el modelo de modernización requirió un cambio en el método de enseñanza, se promueven métodos donde el aprendizaje tiene una consecuencia social favoreciendo una atmósfera colectiva de aprendizaje. La educación inicial y preescolar son considerados niveles educativos base para la educación primaria, así que estos niveles tienen una importancia estratégica en la educación, de tal manera que fueron reorientados y reforzados bajo los mismos criterios de la educación moderna.

El Programa para la Modernización Educativa (1988), expone que la educación inicial se imparte en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI); para el año de 1988, los programas de estos centros estaban desvinculados a la educación preescolar. En el caso de preescolar, los programas escolares no estaban articulados con los programas de primaria, el documento afirma que en preescolar no existía un modelo educativo congruente con las circunstancias sociales del mexicano.

El mismo texto explica que la modernización educativa para el nivel inicial, implica vincular pedagógicamente este nivel con la educación preescolar y al mismo tiempo con la de adultos, incluyendo métodos educativos que ayuden al equilibrio de las capacidades individuales. En cuanto a la educación preescolar, el objetivo fue asegurar un mejor desempeño del niño en la escuela primaria, de tal manera que se articuló pedagógicamente este nivel educativo con primaria, también se estableció un modelo consecuente con las características del contexto social del niño mexicano.

Por otra parte, el Diario Oficial de la Federación (1993) aclara, que los programas de estudio de la educación básica, tenían veinte años de haber entrado en actividad, durante ese periodo los programas no habían sido reformulados; para 1993 aquellos programas resultaron obsoletos y con deficiencias para la población estudiantil de ese momento. Para aminorar esas deficiencias hubo concesos, en los cuales se determinó lo que se concentraría en los planes de estudios. El fundamento de la educación básica está compuesto por la lectura, la escritura y las matemáticas, habilidades que posibilita seguir aprendiendo durante toda la vida, dando al individuo las bases racionales para la reflexión. Lo anterior se traduce en la necesidad de disponer una reforma integral de los contenidos y materiales educativos, de tal manera que se realiza una reforma total en los programas de estudio y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994.

En cuanto a educación preescolar, se estableció una reforma casi completa, resultado de un diagnóstico hecho bajo la consulta nacional y opiniones del magisterio; se diseñó un nuevo programa de estudio, cuya característica principal, es mejorar la vinculación con los ciclos subsecuentes considerando las necesidades nacionales y regionales. El programa organiza los contenidos para que los niños tengan una avance gradual y sistemático del conocimiento, aprovechando la participación de los padres de familia y la comunidad (DOF, 1993).

Aunado a lo anterior, en el 2002, el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica para la Educación Preescolar (ProNaE), se enfocó en la transformación de las prácticas educativas, así como en la forma de organización y funcionamiento de los planteles. Lo anterior, parte de las investigaciones realizadas en las que se visualiza que la educación preescolar carece de un escaso efecto formativo, particularmente en el campo cognitivo. Es por ello que el proceso de reforma educativa incluye el diseño del nuevo Programa de Educación Preescolar 2004, programa al que le anteceden cuatro versiones preliminares con sugerencias y observaciones de

personal directivo y técnico docente de educación preescolar, así como especialistas en educación infantil de México y otros países de América Latina (SEP, 2002).

Las características del programa son:

- Es un programa nacional bajo los fundamentos legales que rigen la educación. Será parte de todos los planteles y en las que se imparte educación preescolar, sean de carácter público o privado.
- La educación preescolar es entendida como un ciclo de tres grados.
- Programa organizado a partir de competencias. El preescolar tiene como función favorecer el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que los niños poseen.
- Es abierto, la educadora será la encargada y responsable de seleccionar y crear situaciones didácticas útiles y pertinentes para que los niños aprendan.

Según el SEP (2002), para identificar, atender y dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil, así como para favorecer la organización docente, pero sobre todo para favorecer adecuadamente las competencias, el Programa de Educación Preescolar (PEP) fue agrupado en campos formativos, los cuales ayudan en la clara identificación de los propósitos educativos.

2.4.2 Cuadro comparativo sobre el desarrollo de la lectura en los programas de preescolar

■ **Tabla 8** | Comparativo entre los programas de educación preescolar de 1981 a 2011
Elaboración propia

EVOLUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR				
	1981	1992	2004	2011
Características Generales	Fundamentación teórica: Psicogenética (basado en los aportes teóricos de Piaget).	Fundamentación teórica: Constructivista (basado en los aportes teóricos de Piaget, Gagné y Ausbel).	Fundamentación teórica: Constructivista (basado en las aportaciones teóricas de Piaget y Vigostky).	Fundamentación teórica: Sociocultural (basado en las aportaciones de Vigostky).
	Metodología de trabajo: Organizada en unidades. El eje central es el niño y su entorno tomando en cuenta los aspectos sociales, culturales, contexto geográfico y socioeconómico en el que se encuentra inmerso el Jardín de Niños.	Metodología de trabajo: Organizada por proyectos. La organización del tiempo y el espacio es flexible, ya que las actividades están abiertas a las sugerencias de los alumnos.	Metodología de trabajo: Organizada a través de situaciones que favorecen las competencias. Los contenidos se organizan en seis campos formativos, integrados para proporcionar experiencias de aprendizaje, en las que los niños puedan implicar sus diferentes capacidades para acceder a niveles superiores de aprendizaje	Metodología de trabajo: Organizada a través de situaciones didácticas diseñadas a partir de la selección de competencias e identificación de los aprendizajes esperados. Las situaciones didácticas propician el uso de conocimientos previos para ampliarlos o construir nuevos aprendizajes, para atender lo anterior, el programa se agrupa en seis campos formativos.
	Objetivo del programa: Favorecer el desarrollo integral del niño, tomando como fundamento las características propias de la edad.	Objetivo del programa: Situación al niño como centro del proceso educativo, lo que permite entender cómo se desarrolla y cómo aprende en sus distintas dimensiones (física afectiva e intelectual).	Objetivo del programa: Favorecer las competencias de cada campo formativo de manera dinámica e interrelacionada, partiendo de las características individuales de los niños, del clima del aula y del centro.	Objetivo del programa: Propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano.

**PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA**

	1981	1992	2004	2011
Elementos considerados en el aprendizaje de la lecto-escritura	<p>1. Las actividades relativas al lenguaje se llevan a cabo de manera permanente involucradas en todas las actividades.</p> <p>2. El programa no dispone de un área específica para la enseñanza del lenguaje.</p> <p>3. Para la enseñanza de la lecto-escritura se parte de la participación del niño, quien construye su propio aprendizaje, de esta manera se incluyen actividades para que los niños reconstruyan la escritura del sistema alfabético.</p> <p>4. El niño participa en actividades informativas: nombre de las letras, dirección de la lectura, utilización de los signos de puntuación. La actividad central relacionada con lo anterior, es la enseñanza de la escritura del nombre propio.</p> <p>5. La lectura y la escritura son producto de las sensopercepciones o resultados de la maduración psicomotriz y la coordinación ojo-mano.</p>	<p>1. Para la enseñanza del lenguaje oral y escrito, se utilizó el documento <i>Bloques de Juegos y Actividades relacionadas con el lenguaje</i>.</p> <p>2. La escritura es considerada como sistema de códigos que posibilitan la comunicación con otras personas.</p> <p>3. La lectura y la escritura se conciben como procesos relacionados, aunque en su enseñanza y las estrategias utilizadas son diferentes, de tal forma que en la didáctica se presentan por separado.</p> <p>4. La escritura es una actividad que, para llevarse a cabo es prescindible que se observe a los adultos realizar esta actividad.</p> <p>5. Leer es un acto de inteligencia porque el lector necesita de otros conocimientos para poder encontrar el significado de lo que lee.</p>	<p>1. El programa pretende que los niños adquieran interés y gusto por la lectura.</p> <p>2. Los niños comprenden las funciones de la lengua escrita mediante el uso de sus recursos personales, tales como la grafía o los dibujos.</p> <p>3. El lenguaje es concebido como una herramienta para pensar, de tal forma que tiene una priorización significativa en este nivel educativo.</p> <p>4. El objetivo de la lector-escritura es fortalecer las capacidades comunicativas del niño, así como familiarizarlo con la lengua escrita mediante diferentes materiales impresos.</p>	<p>1. Al finalizar esta etapa escolar, los estudiantes habrán tenido contacto formal con el lenguaje escrito a través de diferentes textos explorando diferentes materiales impresos (libros, periódicos, instructivos, recetarios, revistas, entre otros)</p> <p>2. Se pretende que los niños intervengan en actividades como escuchar textos y observar la escritura de los adultos, lo que les permite comprender los significados y usos de la escritura y lectura.</p> <p>3. Se muestra la direccionalidad de la escritura y lectura, y guiar al niño en la comprensión sobre la lectura en texto y no así en ilustraciones.</p> <p>4. El niño participará en actividades de interpretación y producción de textos.</p> <p>5. Los niños deberán descubrir el sistema de escritura, sus formas, su organización y su relación con el lenguaje oral.</p> <p>6. Los propósitos principales del lenguaje escrito son: recordar, comunicar, recrear, lo que le permite al infante poner a prueba sus hipótesis acerca del contenido del texto y de la relación entre la escritura y las palabras orales.</p>

Contar con habilidades lectoras iniciales, es un parámetro que puede pronosticar la práctica lectora en los siguientes años. La alfabetización inicial que se da durante las edades preescolares integra aspectos de gran importancia, por ejemplo, el lenguaje es una herramienta global del proceso de aprendizaje, de tal forma que cuando se involucra al niño con actividades lectoras, éste tiende a desarrollar habilidades de lenguaje oral y escrito; cuando el niño tiene contacto con materiales alfabetizadores se les da la oportunidad de conocer aspectos de lectura y escritura (Rugerio y Guevara, 2014).

Evidencias plasmadas en el documento escrito por Rugerio y Guevara (2014) afirman, que el nivel de eficiencia en habilidades lectoras y de escritura se correlacionan favorablemente con cantidad y tipo de vocabulario, familiarización con estilos conversacionales, comprensión sobre el lenguaje hablado, así como la oportunidad de llevarlo a cabo. En este documento se afirma que, las relaciones estrechas que el niño tenga con el lenguaje oral y escrito en su etapa temprana de desarrollo, tendrán trascendencia en su vida escolar futura.

Se ha hecho una breve revisión de la evolución de los programas de educación preescolar y de los planteamientos de estos referentes a la lectura, con el propósito de conocer la evolución educativa que ha tenido la educación preescolar, y al mismo tiempo tener un panorama general de los cambios que ha habido en la enseñanza de la lectura en esta etapa educativa.

Por ejemplo, en el programa de 1970 el trabajo de lectura y escritura desaparecen del programa, mientras que para el año de 1979 se vuelve a incluir con la única visión de fomentar el lenguaje oral y no así con la intención de favorecer el lenguaje escrito. Lo anterior, se relaciona con la idea que se tenía sobre que en preescolar no se debe enseñar a leer y escribir, desde esta idea en la educación preescolar, la enseñanza de la lectura y escritura era desinada únicamente al nivel educativo de primaria (Castillo y Seda, 2015).

Los mismos autores explican que con la perspectiva psicogenética de los programas de 1982 y 1992 hubo un cambio radical de visión; la nueva propuesta contradecía las perspectivas maduracionales que habían permanecido en los programas anteriores. El programa de 1982 sugería que debía incluirse al niño en ambientes alfabetizadores, con el propósito de que el niño los explore con su propio ritmo, con la finalidad de que el aprendizaje se dé más fácilmente. En cuanto al programa de 1992, bajo la misma perspectiva teórica, se organiza por proyectos, en los cuales se aprovecharían todas las actividades para leerles a los niños, aunque todavía se plasma la idea de preparar al niño para el aprendizaje de la lectura y escritura.

El programa 2004 pretende que el niño se familiarice con el lenguaje escrito a través de situaciones de expresión e interpretación de diversos textos. No se pretende que el nivel preescolar tenga la responsabilidad de enseñar a leer y escribir de forma convencional, pero se sugiere que, mediante el trabajo realizado bajo las orientaciones del campo formativo, algunos niños comiencen a leer sin ser una exigencia para todos. La lectura es vista como una práctica social en la que los niños deben participar en diferentes actos de lectura (Castillo y Seda, 2015).

El programa de educación preescolar vigente, corresponde al año 2011. En el siguiente apartado se mostrarán las generalidades del programa y la propuesta en relación a la enseñanza de la lectura. Este plan nos deja ver, que las educadoras pueden orientar su actividad en el interés de los alumnos, considerar los conocimientos previos, estilos y ritmos de aprendizaje para generar propuestas didácticas que favorezcan el aprendizaje en el aula. La perspectiva sociocultural que se muestra en este programa, permite a la educadora decidir cómo trabajar y abordar los temas que se requieren en el aula. El trabajo docente con los alumnos más pequeños requiere de atención e interés por crear las condiciones para que los niños aprendan a partir de la base de su cultura.

2.4.3 Programa de Educación Preescolar 2011

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es una política que contempla la formación del alumno y su permanencia en la educación básica en México, desde en nivel preescolar hasta Secundaria. Contempla, en su perfil de egreso del estudiante, desarrollar competencias para la vida a través de estándares curriculares. Para el tema de investigación de este proyecto en el nivel preescolar, el proceso de construcción de un nuevo currículum se establece en 2004 y el diseño de materiales educativos se desarrolla para los tres grados en el ciclo 2008-2009. Algunas características del PEP 2011 se describen a continuación:

1. Principios Pedagógicos que sustentan el plan de estudios:

De acuerdo al plan de estudios (SEP, 2011) son condiciones esenciales para la implementación del currículo, el logro de aprendizajes y la calidad educativa:

- Generar ambientes de aprendizaje. Los docentes son los actores principales para construir los espacios propicios para el aprendizaje de los alumnos a través de la comunicación y la interacción.
- Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. La competencia consiste en desarrollar una habilidad que implica un saber hacer y con saber a través del conocimiento. Por otro lado, los estándares curriculares, que en el nivel preescolar están definidos como campo formativo-aspecto, en primaria y secundaria se organizan por asignatura o bloque y se refiere al logro de los alumnos al concluir el periodo escolar. Los aprendizajes esperados, se refieren a los indicadores que se establecen para definir

lo que se espera del alumno, gradúan el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar.

- Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje. Contar con un acervo para la Biblioteca escolar o el aula contribuyen a la formación de alumnos como usuarios y favorecen la habilidad lectora, apoyando la formación de lectores y escritores.

2. Competencias para la vida

El plan de estudios de educación básica nos dice que las competencias deben desarrollarse a través de los tres niveles de educación básica. Éstas consisten en realizar una acción que integre habilidades y conocimientos adquiridos para la toma de decisiones. Una de ellas es la *Competencia para el aprendizaje permanente*, que consiste en desarrollar la habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

3. Mapa Curricular en la Educación básica

El mapa curricular establece el trayecto formativo que el estudiante aprenderá en los tres niveles de educación básica. A través de éste, se conocen los campos de formación, la secuencia y gradualidad de las asignaturas en los tres niveles.

a. Estándares Curriculares

Los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares, el primer periodo se establece en el tercer grado de preescolar a la edad 5 y 6 años. El segundo al tercer año de primaria; el tercero al sexto grado y el último al tercer grado de secundaria.

b. Campos de formación para la Educación Básica

De acuerdo al plan de estudios de educación básica los campos de formación son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

El plan de estudios explica que el campo de lenguaje y comunicación favorece el desarrollo de competencias de comunicación, los alumnos aprenden y desarrollan habilidades para hablar, escuchar e interactuar, a comprender, interpretar y producir diversos textos. La lectura ha cobrado relevancia en este siglo, es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información (SEP, 2011).

Los estándares curriculares de español, en el nivel preescolar, señalan que el lenguaje es la herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo, se agrupan en cinco competencias:

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.

- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimientos de las características, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

Se pretende que, en la conclusión del periodo preescolar, los alumnos hayan iniciado el contacto formal con el lenguaje escrito, lo anterior a través de la exploración de diferentes portadores de textos (libros, periódicos, instructivos, entre otros). Los alumnos serán capaces de construir el significado de la lectura y sabrán sobre la utilidad que ésta tiene para comunicar. Durante y hasta la finalización de esta etapa, habrán comenzado con el trazo de letras hasta lograr la escritura de su nombre (PEP, 2011).

4. Campos formativos

Los campos formativos del nivel preescolar permiten identificar los aspectos en donde el desarrollo y el aprendizaje se concentran. Están integrados en seis, y uno de ellos es el de Lenguaje y comunicación. Este campo es de gran importancia ya que los alumnos más pequeños de apenas tres años, que se incorporan al nivel preescolar y en donde su forma de hablar en ocasiones es incomprensible, para enriquecer su lenguaje, requieren de escuchar y hablar a la educadora con cantos, cuentos, rimas, siendo atractivo para ellos y se va enriqueciendo su habla y escucha en las diversas actividades. Los alumnos se incorporan con características propias de su cultura y van adquiriendo un vocabulario más amplio, se integran a la cultura escrita a través de la interacción e interpretación de los textos, lo que permite despertar su interés en el contenido de éstos antes de leer (SEP, 2011).

El tema de la lectura se visualiza en el campo formativo titulado *Lenguaje y comunicación*, organizado en dos aspectos *lenguaje oral y escrito*; en cada rubro se trabajará para que los

niños adquieran competencias relacionadas a este campo de formación; en relación al tema que nos compete –la lectura- las competencias y aprendizajes esperados son:

1. **Competencia:** Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.

Aprendizajes esperados:

- El niño será capaz de participar en actividades de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión que las docentes realizarán con propósitos lectores. Al mismo tiempo los niños aprenderán a comentar con otros el contenido de textos, identificando actitudes de los personajes, protagonistas, la forma en que solucionan los conflictos, así como la identificación entre los eventos del texto y las vivencias personales.
- Los niños podrán reconocer el ritmo y la rima de textos poéticos breves, que son leídos en voz alta mediante juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales. Podrán expresar sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escucharán, a partir del título, las imágenes o palabras que reconocen.
- Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contienen partiendo de lo que ve y supone. Será capaz de solicitar o seleccionar textos de acuerdo a sus intereses, utilizados en actividades guiadas o por iniciativa propia.
- Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como las partes de un texto y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen. Así será capaz de diferenciar entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.

- Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional de los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.
2. Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura

Aprendizajes esperados:

- Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto. Puede confirmar o verificar información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo. Puede preguntar acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea para encontrar el significado.
 - Identifica lo que se lee en el texto escrito, además de que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo. De esta manera podrá identificar la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en los textos escritos.
 - Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.
3. Competencia: Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

Aprendizajes esperados:

- Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas; comenta sobre los textos que ha escuchado. Puede recrear cuentos modificando o añadiendo personajes y sucesos. Utiliza palabras adecuadas o expresiones en

el texto, con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza. Sabe asignar atributos a los personajes de su historia e identifica objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes.

- Reconoce la rima en un poema, moralejas en fábulas, fórmulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios.
- Usa algunos recursos de textos literarios en sus producciones.
- Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.

2.4.4 Lectura en preescolar

El PEP se implementa en las actividades áulicas durante el ciclo escolar, a partir de los aprendizajes esperados y de los contenidos del programa, las educadoras organizan previamente su intervención áulica. En lo correspondiente a lectura, el centro escolar y las educadoras también deben apearse al Plan Nacional de Lectura (PNL). Sin dejar de lado el PEP 2011, deberán involucrar actividades acordes con los objetivos del PNL, tales como priorizar el desarrollo de competencias comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, pero sobre todo reforzar hábitos y capacidades lectoras de los alumnos (SEP, 2012).

Para lo anterior, existen apoyos a la docente y al centro educativo creados bajo la supervisión de la SEP para vincular ambos programas. Una estrategia de apoyo es la titulada *Estrategia Nacional 11+5 Acciones para ser mejores lectores y escritores*; incorporada en el ciclo escolar 2011-2012. Su nombre radica en que está organizada para llevarse a cabo en 11 meses con 5 líneas de acción más 5 actividades permanentes en el aula. La estrategia propone un calendario anual de actividades mínimas para fomentar las prácticas lectoras (SEP, 2012).

Cinco Líneas de acción:

1. Biblioteca escolar: Crear ambientes favorables para que los alumnos tengan experiencias de vida relacionadas con la palabra escrita. Desde la biblioteca se implementan actividades de fomento a la lectura: Horas del cuento, rondas de libros, clubs de lectura, exposiciones, talleres de expresión, imprenta, marionetas, sesiones de poesía y teatro, entre otras posibilidades que los docentes, directivos y el comité lectura puedan emplear.

2. Biblioteca de aula: El docente desarrolla cinco actividades permanentes en el aula que aseguren la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión de lecturas que realizan los alumnos. Deberá haber el seguimiento de estas actividades con el objetivo de mostrar a los alumnos la diversidad de lenguaje escrito.

3. Vinculación curricular: Las actividades propuestas deben considerar las competencias, los campos formativos y los contenidos de los programas de estudio.

4. Lectura y escritura en familia: Para fortalecer la formación de lectores y escritores desde el ámbito familiar, la participación de la familia como mediador de la lectura, es indispensable para favorecer la creación de vínculos con los docentes y enriquecer las oportunidades para que los alumnos dispongan de ambientes favorables en el desarrollo de la cultura escrita en casa y en la escuela.

5. Otros espacios para leer: Desarrollar actividades en condiciones diferentes a las del aula buscando retos o experiencias novedosas para los alumnos, docentes y familias.

Cinco Actividades permanentes en el aula

1. Lectura en voz alta a cargo del docente: Todos los días dedicará 15 minutos para compartir con los alumnos, la lectura en voz alta de un libro de la biblioteca de aula o escolar. El libro se debe seleccionar de acuerdo a las características del grupo.

2. Círculo de lectores en el aula: Se trata de identificar diez libros de la biblioteca escolar y del aula; el compromiso es leerlos -uno cada mes- durante el ciclo escolar. El último jueves hábil de cada mes, se organiza un círculo de lectores en el salón de clases con el propósito de que alumnos y docente conversen sobre el contenido del libro seleccionado.

3. Lectura de cinco libros en casa. Cada alumno leerá en casa, con el apoyo de la familia, durante el ciclo escolar. Escogerá cinco libros de su preferencia y elaborará una reseña escrita de cada uno. En la primera semana de cada mes, los alumnos pegan en el periódico mural del salón la reseña del libro leído con el objetivo de que sus compañeros se animen a realizar la lectura a partir de los comentarios. El seguimiento de estas lecturas se registra en la *Cartilla de lectura: leyendo juntos*.

4. Lectores invitados al salón de clases: Por semana se recibirá en el salón un lector invitado, el cual puede ser un padre, madre u otro familiar de los alumnos, incluso una persona de la comunidad, la finalidad es compartir la lectura con los alumnos. El docente apoya al lector invitado en la selección del libro y en la preparación de la lectura.

5. Índice lector del grupo: Se lleva un registro de los libros que cada estudiante lee –una actividad que puede coordinarse con los alumnos- el propósito es determinar el promedio lector del grupo.

Por otra parte, el trabajo áulico de las educadoras es apoyado con actividades que han sido elaboradas para cada libro del acervo de la biblioteca escolar. El objetivo es fomentar la lectura, la escritura y el diálogo para promover que los alumnos tengan diferentes momentos de aprendizaje y reconocimiento como lectores y escritores. Las actividades fueron pensadas para ser trabajadas autónomamente y con base en el contexto de cada grupo. Alebrije fue el nombre dado al conjunto de actividades propuestas para la lectura en el aula. Para el trabajo con cada libro, la educadora encontrará los siguientes apartados, mismos que podrá ir retomando para su actividad (SEP ALEBRIJES, 2011).

- **Ubicación del libro:** Mostrar la portada y la ficha bibliográfica del libro con la finalidad de facilitar su localización en el acervo de la biblioteca escolar.
- **Conocer el libro:** Ofrece a la educadora el conocimiento general del texto, hace mención de sus características y usos pedagógicos. También otorga diez datos para fomentar el diálogo con los alumnos tales como: la nacionalidad o profesión del autor, del ilustrador e información importante para entender el contexto de la obra.
- **Para presentar el libro:** Son actividades para que la docente presente el libro a los alumnos, retomando las características de las ilustraciones, colores y datos bibliográficos, con la finalidad de promover la educación documental.
- **Para invitar a escribir:** Son tareas que motivan a hacer uso de la escritura teniendo como mediador las características del libro y de la historia.
- **Promoción de la conversación:** Tareas que incluyen a los alumnos al diálogo dentro y fuera del salón, tomando en cuenta el libro que fue consultado.
- **Juego y exploración de palabras:** Dinámicas que ayudan con la ejercitación del uso del lenguaje, en donde tendrán un uso lúdico y al mismo tiempo pedagógico.

- **Vinculación de contenidos curriculares:** Son actividades donde se vinculan los contenidos de programa de estudio y las actividades que se derivan del libro.
- **Promoción de valores:** Son tareas en las que los alumnos hacen reflexiones sobre los valores universales, estas actividades se derivan de la temática que ofrece el libro.

Para comprender mejor los puntos antes mencionados y saber cómo la educadora podría utilizarlos, se ha tomado y sintetizado un ejemplo de *Alebrijes (2011)*, que incluye los ocho puntos anteriormente descritos. Si se desea conocer más sobre los otros títulos y actividades habrá que consultar el documento completo *Alebrijes Preescolar 2011*.

Figura 5 | Actividades de lectura propuestas en el programa Alebrijes 2011

Ubicación del libro

- Datos bibliográficos



Conocer el libro

- Para presentar el libro: Organizar al grupo (se puede trabajar por equipos) a partir de la portada los alumnos pueden proponer el título del libro.
- Leer en voz alta las primeras páginas mostrando cada una hasta encontrarnos con la pregunta ¿Qué haces sentado en esa caja? Después de ello motivar al diálogo (sobre esta pregunta) [...]
- Para finalizar haga la presentación del autor del texto y el autor de las imágenes.

Para promover la conversación

- A partir de una de las ilustraciones (de las páginas con fondo blanco) pida a los alumnos que se imaginen y dibujen la figura que se pueda formar, a partir de ello promover la conversación con preguntas guiadas. Apóyese del pizarrón para escribir las respuestas, al finalizar recapitule lo más importante.

Figura 5 | Continuación

Para invitar a escribir

- Tomando en cuenta la historia, pedir a los alumnos que imaginen un nuevo personaje y que éste juega con una figura; los estudiantes deberán escribir los nombres y formas de sus personajes y exponer al grupo estas características.

Para vincular los contenidos curriculares:

- 1) Previo a la actividad conseguir una caja de cartón, con ella recree la forma de un barco y ponga dentro de éste, objetos en forma de figuras geométricas. Después de la lectura muestre a los alumnos la caja y pídale que pongan atención en las figuras que usted sacará del barco, muestre cada una y pregunte a los niños los nombres de las formas.
- 2) Invite a los niños a identificar las figuras de los muebles u objetos del aula, así los podemos llevar a la reflexión de conceptos básicos como figura, forma y tamaño a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál es la forma geométrica de la caja que menciona el libro? ¿Si la caja fuera un círculo que otros objetos podemos imaginar? ¿Cómo podemos identificar una figura geométrica?
- 3) Pedir a los alumnos que dibujen una figura geométrica e invite a cada uno mencionar el nombre de la figura que dibujó.

Para promover valores

- Con anticipación pida el apoyo de la familia, para que en casa escriban en una tarjeta tres características físicas y una de sus habilidades. El docente prepara una caja de cartón forrada con recortes de niños y niñas, la caja será un buzón donde cada niño deberá colocar su tarjeta, cada uno sacará una tarjeta y la leerá con apoyo del docente para presentar a su compañero con la información que está escrita. El objetivo es que cada alumno sea presentado para que se identifiquen sus características físicas, sus cualidades y capacidades. El docente concluirá con la importancia de reconocer estas características para poder respetarlas.

Como se ha mencionado, este ejemplo no sólo nos muestra algunas herramientas que las educadoras pueden considerar en su práctica de lectura en el aula, sino también permite que sean tomados para otros libros, abarcando otros géneros, otros personajes, pero sobre todo que se conozcan las características del libro como: autor, título, portada, contraportada, etc. Por otro lado, se pueden abordar temas de valores, cuidado ambiental, prevención de violencia, etc., con las mismas actividades. Este programa sugiere que la educadora sea la promotora de fomentar la lectura en sus alumnos a través de diversas actividades.

Una de las actuaciones profesionales del psicólogo educativo, se lleva a cabo en contextos educativos formales, en los cuales este profesional se puede enfocar en la prevención y/o solución de problemas, tomando en cuenta la promoción del desarrollo y el bienestar de la población que estará inmersa en sus intervenciones.

En el caso de lo que se ha descrito en este apartado, es deseable que el psicólogo educativo tenga conocimientos sobre la evolución de la educación inicial; comprender las transformaciones educativas de este nivel, proporcionar al psicólogo educativo datos sobre los objetivos y métodos propuestos en los programas anteriores, pero sobre todo conocer los relacionados con el programa educativo actual, ya que para su intervención psicoeducativa el profesional de esta área deberá tomar en cuenta las propuestas y ejes temáticos, en este caso los correspondientes al campo formativo Lenguaje y Comunicación, que es el que contiene los aprendizajes esperados sobre lenguaje escrito.

Involucrarse en el contenido del PEP permite al psicólogo educativo visualizar cuáles son las implicaciones docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de ello el psicólogo educativo puede diseñar estrategias de acompañamiento docente vinculadas a los planteamientos del programa educativo. Pensamos que es importante considerar el Programa de Educación

Preescolar, pero sobre todo la perspectiva teórica que lo fundamenta; los procedimientos, planeaciones y estrategias propuestas deben adoptar la propuesta teórica del programa vigente.

Por otro lado, una de las intervenciones del psicólogo educativo, es la formación de formadores con la finalidad de mejorar las prácticas educativas. Para llevar a cabo las actividades de lectura es deseable que los educadores del nivel preescolar hagan uso de tres programas de lectura: El Programan Nacional de Lectura, Alebrijes de preescolar y la denominada *Estrategia Nacional 11+ 5 Acciones para ser mejores lectores y escritores*. Hacer uso de estos instrumentos requiere conocer sus objetivos y la metodología de cada uno de ellos para poder adecuar su uso al contexto y población. Para lo anterior, el psicólogo educativo realiza intervenciones que ayuden y orienten a los docentes en la planificación del uso de estos instrumentos.

2.5 Categorías de análisis

2.5.1 Modalidades de lectura

Una de las actividades principales en los programas de fomento a la lectura, es la lectura en voz alta. La lectura en voz alta es definida en el texto de Castillo (2007), como un evento literario, parte de una práctica social activa; hay diferentes maneras de leerle a los otros, las formas pueden variar según el grado de participación que se le dé al niño y el tipo de participación que tenga el adulto o los objetivos que se persigan con la actividad, de esta manera existen clasificaciones de estilos de lectura en voz alta. A continuación, se presentan algunos de ellos.

Según Goikoetxea y Martínez (2015), la lectura compartida es una actividad que implica la lectura en voz alta realizada por un adulto en compañía de alguien más generalmente un niño; es una práctica que cotidianamente realizan muchos adultos con los más pequeños en el hogar y más frecuentemente en la escuela, esta práctica emplea libros narrativos con ilustraciones. La lectura compartida es una de las actividades más importantes que un adulto puede realizar con niños de edad preescolar, ya que tiene muchos beneficios en el desarrollo del lenguaje, a su vez es una actividad importante de la alfabetización temprana, de la misma manera tiene una estrecha relación con la sensibilidad fonológica de los niños.

En la lectura compartida, el alumno observa –usualmente al docente- leyendo con fluidez y expresión, es una forma de demostrar cómo se lee; en esta modalidad lo ideal sería que el docente señale con un puntero, de manera que los alumnos relacionen la palabra oral con la escrita. En el aula la lectura compartida se debe hacer de manera que todos los niños involucrados puedan observar el material impreso, es por ello que se recomienda usar libros grandes o textos proyectados a través de un proyector y utilizando un láser como puntero; el

objetivo es que la letra sea lo suficientemente grande para que todos los niños de la clase puedan seguir la lectura.

La SEP (2013), indica que esta modalidad de lectura ofrece la oportunidad para que los niños aprendan a cuestionar el texto, además de ser una actividad que se puede trabajar en equipos, en donde se puede designar a un niño quien será el encargado de guiar la lectura de sus compañeros; los guías harán las preguntas –proporcionadas por el docente- y en otro momento ellos las elaborarán. El equipo de niños discute sobre la información del texto para corroborar si las preguntas y respuestas surgen de él.

Otra modalidad de lectura en voz alta es la llamada lectura **expresiva o dramatizada**, su objetivo principal es reproducir con tonos de voz y lenguaje corporal la expresividad de un texto. A través de las expresiones vocales y corporales, se intenta manifestar las emociones que el autor ha puesto en el texto, la textura de las palabras, la armonía con que se cuenta la historia o la intensidad de la reflexión. La lectura dramatizada es una actividad colectiva, los personajes se representan por medio de la voz y el lector debe identificarse con el personaje que interpreta, para que exprese de mejor manera los sentimientos y actitudes de los personajes; se debe procurar tener una expresión natural y correcta de la voz. Esta modalidad es importante puesto que contribuye a la formación integral de los lectores, el contacto que los otros tienen con buenos modelos expresivos permite al lector la familiarización con vocablos, construcción de frases, usos del idioma. Por otra parte, esta modalidad es el medio para que los estudiantes estén en contacto con obras que enriquezcan sus conocimientos literarios, así mismo el estudiante tiene otras experiencias en relación a la lectura.

La entonación, modulación y volumen son los factores principales de la **lectura en atril**, ya que la representación del texto se realiza con la voz y las expresiones de la persona que lee. En esta

modalidad quien lee –generalmente una sola persona- se pone frente al público colocando el texto en un atril, es de esta práctica de donde proviene el nombre, el lector lee en voz alta interpretando con la voz, no es necesario el desplazamiento ni el uso de vestuario (Castillo, 2007).

La **lectura en parejas** se caracteriza por tener un lector experto (maestro, familiar o compañero) y un lector novato o menos experto. Según Durán (2007), la lectura en parejas es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas con relación asimétrica, de ahí se derivan roles de tutor y tutorado, que se relacionan a través de una actividad planificada por el docente. La lectura en parejas puede seguir las siguientes reglas:

- El alumno elige el texto que leerá.
- El lector experto comienza a leer el texto.
- Posteriormente leen juntos, el docente ajusta el ritmo lector y el alumno novato puede guiarse con su dedo para seguir visualmente las palabras.
- Los alumnos continúan leyendo, mientras el profesor, puede por momentos acompañar en silencio o con voz tenue la lectura.
- Si los alumnos encuentran dificultad en el texto, el profesor toma la iniciativa y lee para posteriormente dejar la lectura a la pareja.
- Durante el proceso, cuando los alumnos encuentren palabras difíciles de comprender, el lector experto hará una pausa, para en conjunto, reflexionar el significado de la palabra, esta actividad también puede hacerse al final del texto.

Existen otras modalidades de lectura que, aunque no son parte de la lectura en voz alta son modalidades que integran a los estudiantes en el proceso de comprensión y gusto por la lectura, son utilizados para promover de manera diferente la lectura en el aula. La **lectura independiente** es una modalidad donde los alumnos asumen la responsabilidad de leer textos que ellos mismos

eligen y lo hacen durante la rutina, en un tiempo determinado. La lectura independiente forma parte de los factores principales para el aprendizaje; es a través de esta modalidad que el niño puede practicar las estrategias de lectura guiada y compartida. El profesor proporciona el mínimo de apoyo posible, por ello es una actividad que se realiza cuando los alumnos cuentan con un cierto nivel de independencia de la lectura, esta modalidad es posible de llevarse a cabo desde los primeros niveles educativos; para esta modalidad los niños deben elegir el texto que desean leer y si lo harán solos o acompañados, el niño deberá tener a su alcance los textos que le sean familiares y que además sean adecuados para su edad (Leal, 2009).

La **lectura guiada** es una modalidad de lectura que ayuda a los alumnos en el desarrollo de la competencia de lectura, ya que la actividad implica leer y comentar, y en algunos casos también escribir. Tiene como propósito enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto, para ello, en un primer momento, el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos hacia la construcción de significados. Las preguntas son de diferentes tipos y ayudan a los niños a aplicar estrategias de lectura como: producción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación y autocorrección; estas estrategias se desarrollan individualmente o en grupo.

Una modalidad más es la **lectura comentada**, misma que tiene varios propósitos, entre ellos: analizar un tema o problema, estudiar detalladamente un texto, verificar la comprensión de un tema, dar retroalimentación grupal, recolectar información para verificar el aprendizaje del grupo, así como promover la participación oral de la mayoría del grupo. Es una modalidad conocida también como exegética, que tiene que ver con explorar e interpretar; consiste en realizar grupalmente la lectura de un texto por párrafos, el docente coordina los segmentos y realiza una pausa para que el alumno que ha leído realice un comentario o exprese la interpretación de lo que ha leído, así hasta terminar el texto el docente se encarga de ampliar, ratificar o rectificar la interpretación de cada alumno.

La **lectura por episodios** se realiza en momentos diferentes, es la división de un texto largo en diferentes partes, el objetivo es promover el interés de los lectores mediante el suspenso, esta modalidad facilita el manejo de aquellos textos que son muy extensos y propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en relación al episodio anterior y con respecto a lo que se leerá en el siguiente (SEP 2013).

2.5.2 Estrategias de lectura

De acuerdo a la real academia española estrategia es “*f.Mat. Es un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento*”. En algunas definiciones como la que encontramos en Gómez (2008), dice que la estrategia sugiere proceder de acuerdo al momento, por otro lado, invita a que no sea considerada como un documento, sino “*un planteamiento y una actitud en constante revisión*”. Para este apartado daremos a conocer lo que algunos autores nos dicen sobre las estrategias de aprendizaje y posteriormente sobre las estrategias de lectura.

Estrategias de aprendizaje

Para definir qué son las estrategias de aprendizaje, hemos considerado el texto de Díaz Barriga y Hernández (2010), quienes afirman que las estrategias son procesos que incluyen técnicas u operaciones específicas para que el estudiante tome decisiones; el uso de éstas involucra factores motivacionales-afectivos de tipo interno y externo. Para que pueda considerarse una estrategia es necesario contar con tres tipos de conocimiento:

- El conocimiento declarativo de la estrategia que permite definirla o explicarla.
- El conocimiento procedimental de la estrategia permite conocer el procedimiento que la compone para ser empleada en la situación que se requiera.
- El conocimiento condicional de la estrategia permite tener un panorama más amplio de cómo, cuándo y dónde puede emplearse.

Para Díaz Barriga y Hernández (2010), no existen estadios o etapas de desarrollo de estrategias cognitivas, pueden aparecer en etapas tempranas del aprendizaje o en situaciones tardías del desarrollo. En el ámbito escolar, dependerá de los factores contextuales; asimismo afirman que, para la ejecución de las estrategias de aprendizaje, existen recursos y procesos cognitivo-afectivos como:

- a) Procesos psicológicos que consisten en el empleo de procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento; dichos procesos sufren cambios de acuerdo al paso de los años, tanto en el desarrollo natural como en el cultural.
- b) Conocimientos previos declarativos con los que cuenta un individuo, organizados en forma jerárquica y esquemática; esta última influye en la forma en que son empleadas las estrategias.

Por otro lado, clasifican las estrategias de aprendizaje de acuerdo a los siguientes criterios: que tan generales o específicas pueden ser, del dominio del conocimiento, del tipo de aprendizaje que favorecen, del tipo de técnica o habilidad que se adquiere. De acuerdo a dichos criterios las estrategias se describen como:

Recirculación de la información. Esta estrategia se considera como la más primitiva y utilizada por el aprendiz, el repaso es la estrategia básica que consiste en repetir la información para posteriormente integrarla a la memoria de largo plazo.

Elaboración. Consiste en integrar la nueva información con los conocimientos previos, se clasifican en dos formas: simple y compleja.

Organización. La utilización de esta estrategia permite organizar, agrupar o clasificar la información llevando a obtener una correcta representación de la información.

El siguiente cuadro es tomado de Díaz Barriga y Hernández (2010), el cual describe la clasificación de las estrategias de aprendizaje descritas.

Tabla 9 | Clasificación de estrategias de aprendizaje
Díaz Barriga y Hernández (2010)

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	Subrayar Destacar Copias
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	Palabras-clave Rimas Imágenes mentales Parafraseo
		Procesamiento complejo	Elaboración de inferencias Resumen Analogías Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	Redes semánticas. Mapas conceptuales Uso de estructuras textuales

De acuerdo a Díaz Barriga y Hernández (2010), las estrategias deben emplearse de acuerdo a determinados contextos, situaciones y demandas; en el caso de la lectura se deben enfocar a procesos de aprendizaje constructivo y significativo.

Estrategias de Lectura

Una propuesta de enseñanza de lectura es la de Quintanar y Solovieva (2014), en la cual explican que la etapa preescolar en donde se inicia la enseñanza de la lectura es una etapa complicada, por lo que el docente debe considerar la etapa de desarrollo infantil del alumno y en donde sugieren apoyarse de la motivación a través de juego. La propuesta de estos autores permite que el alumno en esta etapa escolar fortalezca entre otros aspectos: *“la conducta voluntaria, la responsabilidad, la memoria voluntaria y la percepción espacial”*. Para estos autores nuestra lengua (idioma español) “tiene un sistema fonético”, esto es que se consideran los sonidos del idioma traducido a un fonema.

Para la etapa inicial, que es nuestro eje de investigación, implica establecer la relación del signo y lo que se está viendo en ese momento; cada letra (signo) establece un fonema o la combinación de éstos; es establecer la relación entre el fonema (sonido) y no la letra, ya que para ellos una de las dificultades de la enseñanza de la lectura, es que el alumno no comprende la relación entre el sonido y las letras. Las letras son signos que pueden contener muchos significados, ya que, al momento de combinarlos, como es el caso de la letra “g y c” junto con vocales que les presiden, se establecen otros sonidos.

Es así como Quintanar y Solovieva (2014) proponen una estructura para la enseñanza de la lectura a través de métodos (estrategias):

El método analítico. Esta estrategia se basa en la presentación de letras aisladas. Una de las ventajas de este método, es que permite trabajar con sonidos y letras permitiendo el desarrollo del niño en general. Por otro lado, indican que una de las desventajas de trabajar en este método, es que sólo se trabaja en el análisis de las letras y no de los fonemas (sonidos).

El método analítico-sintético. Esta estrategia se basa en la formación de la palabra a partir de sílabas separadas. Una de sus ventajas es enseñar a reunir las letras en sílabas. Una desventaja de este método es que, si el niño habla bien y realiza la actividad lectora, a través del método analítico-sintético, pierde tiempo en realizar esta unión de una sílaba con otra, debido a que se esfuerza en memorizar los sonidos con los que se relacionan y cómo sonarán juntos.

El método sintético. Esta estrategia se basa en predecir la palabra y en recordar la imagen general de la misma. Una de sus ventajas es que al enseñar las imágenes se relacionan la palabra, así sea compleja, favoreciendo el proceso verbal del niño. Una de las desventajas de este método es que el niño no reconoce la función de las letras de los sonidos verbales de la misma lengua.

Quintanar y Solovieva (2014) proponen que, para la enseñanza de la lectura inicial es importante contar con dos ejes principales: 1) hacia la letra que sigue una letra determinada y 2) hacia el fonema vocal que sigue al fonema consonante. Uno de los propósitos de su trabajo es enfocar la formación lectora de acuerdo al método de *Elkonin* que cuenta con diferentes etapas: una etapa previa, la introducción de letras vocales y la introducción de letras consonantes. Este método según los autores ofrece algunas ventajas:

1. Las letras se introducen al iniciar la enseñanza y no al final como es tradicionalmente.
2. Es utilizado el método de análisis fonético, (sonido) de palabras completas y no de sílabas o letras.
3. El niño diferencia los fonemas (sonidos) de las letras.
4. El niño distingue los sonidos, las vocales y consonantes ya sea acentuados o no.

Quintanar y Solovieva (2014) en su propuesta de trabajo, sugieren un método que “*materializa la palabra*”, el cual consiste en representar la palabra en un material externo:

- El dibujo del esquema de la palabra con la ayuda de fichas blancas.
- La representación de las vocales y las consonantes con determinados colores y la materialización de la acentuación.
- La representación de letras con otras características (*ej. rr y de ñ*)
- La elaboración de dibujos de objetos que representan a palabras utilizadas para el análisis.
- La pronunciación de palabras en voz baja.
- El análisis verbal de las palabras, los cambios de palabras y el juego con palabras.
- La introducción de letras para los sonidos consonantes y la construcción de palabras.

Para los autores de esta propuesta, es importante que se consideren algunas recomendaciones: los grupos de trabajo deben ser pequeños, es decir de cinco o siete alumnos, es importante considerar la organización del trabajo dado la secuencia de este programa; la edad considerada para aplicar este método es la etapa preescolar. Quintanar y Solovieva, (2014) sugieren que los docentes deben ser promotores de la motivación hacia los alumnos, ya que puede ocurrir que los niños lleguen sin ésta a la escuela.

El docente debe proporcionar ayuda necesaria para que las dudas o dificultades de los alumnos sean resueltas, la ayuda del docente resulta útil para evitar que se llegue a un problema de aprendizaje o fracaso escolar. Esta ayuda puede ser facilitada de diferentes maneras, una que sugiere es animar al alumno a su realización haciendo preguntas.

El uso de palabras es otra de las sugerencias de los autores, ellos proponen que se utilicen palabras conocidas como nombres, apellidos, nombres de mascotas o de amigos; proponen no sólo utilizar sustantivos, sino verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, números, proposiciones, etc.

El método de Quintanar y Solovieva, (2014) además sugiere una forma de trabajo llamado por los autores "*invariante*", que va de lo general a lo particular y en donde uno de sus objetivos es dominar cada una de estas fases para continuar con la enseñanza de la lectura. En el siguiente esquema se hace una representación de éste con sus principales características.

Tabla 10 | Enseñanza de la Lectura. Método Práctico para la formación Lectora
Quintanar y Solovieva 2014.
Adaptación propia

Etapas	Actividades	Descripción de la actividad
1. Análisis fonético de las palabras		Se trabaja sólo el lenguaje oral. Se propone jugar con palabras conocidas. El docente pronuncia las palabras, acentuando los sonidos.
2. Análisis fonético materializado	<p><i>Preparación del material</i></p> <p><i>Representación materializada del esquema de una palabra</i></p> <p><i>Representación materializada de los sonidos vocales</i></p> <p><i>Representación materializada del acento de las palabras</i></p> <p><i>Representación materializada de los sonidos consonantes</i></p> <p><i>Diferenciación materializada de los sonidos cortos (r) y largo (rr)</i></p> <p><i>Diferenciación materializada de los sonidos duro (n) y blando (ñ)</i></p> <p><i>Control</i></p>	<p>El alumno cuenta con el material para realizar los ejercicios a través de los círculos de colores: blancos, rojos (vocales), verdes (consonantes). Son sonidos y no palabras las que se manejan.</p> <p>Se utilizan palabras de una a tres sílabas, se toman en cuenta las de la primera etapa (fonético de las palabras). En la primera etapa se manejan tarjetas para después ya no utilizarlas. Conforme avanzan, se utilizan palabras más complejas.</p> <p>Se utilizan canciones conocidas para alternar las diferentes vocales. Se usan dibujos de los objetos en las tarjetas.</p> <p>Se hacen ejercicios para explicar que existen vocales fuertes (acentuadas) y otras débiles. Buscan palabras en los esquemas que se les presentan.</p> <p>Se busca garantizar la imagen global de la palabra. Se realizan ejercicios con imagen gráfica.</p> <p>Se hace una diferenciación de sonidos entre las letras. Los esquemas utilizados son del mismo color, sin embargo, el sonido largo (rr) son círculos más pequeños.</p> <p>Se hace una diferenciación de sonidos entre las letras. Para ello se dan ejemplos como: sonido duro (n) pantera, nota; sonido blando (ñ) leña, moño.</p> <p>Se realiza una evaluación (examen) para determinar qué tan preparados se encuentran los niños para el siguiente nivel.</p>
3. Análisis fonético en el plano perceptivo	<p><i>Representación del esquema de la palabra</i></p> <p><i>Representación de los sonidos vocales</i></p> <p><i>Representación del acento</i></p> <p><i>Representación de los sonidos consonantes</i></p> <p><i>Diferenciación de los sonidos corto (r) y largo (rr)</i></p> <p><i>Diferenciación de los sonidos duro (n) y blando (ñ)</i></p> <p><i>Control</i></p>	<p>El docente pronuncia la palabra y los niños dibujan el esquema con colores. Los niños deben pronunciar las palabras en voz alta después del maestro. Se manejan palabras nuevas. Los niños realizan el dibujo sin un modelo a seguir.</p> <p>Los niños señalan las vocales con color rojo; éstas se representan con círculos.</p> <p>Dibujan el acento con una línea vertical encima de la vocal. Se invita a trabajar en grupos o en parejas</p> <p>Se trabaja con lápices de colores para representar tanto las vocales, (color rojo) como las consonantes, (color verde). Se trabaja de igual forma en grupos o en parejas.</p> <p>Se manejan círculos verdes y rojos representando gráficamente las palabras que contienen r y rr.</p> <p>De igual forma se manejan esquemas con círculos verdes y rojos para identificación de los sonidos n y ñ.</p> <p>Para evaluación de esta etapa el maestro pronuncia diferentes palabras para que los alumnos dibujen los esquemas con sus características, vocales, acentos, r, ñ. Se realizan actividades complementarias en caso de presentar dificultades.</p>
4. Análisis verbal de la estructura de la palabra (control)		<p>Los niños ya no se apoyan con los esquemas o los dibujos. El maestro al pronunciar la palabra, los niños identifican cuántos sonidos vocales (rojos); y cuántos sonidos consonantes (verdes) se encuentran en las palabras. El maestro al pronunciar la palabra indica cuántos círculos rojos y cuántos verdes deben dibujar de la palabra. Se considera el juego de la "tienda" en donde los niños al comprar cosas utilizan como pago los círculos tanto verdes como rojos del objeto que compran.</p>

Otros autores que nos hablan de una propuesta para el aprendizaje de la lectura son Jolibert y Sraïki (2014), quienes sugieren un método didáctico que integra estrategias para trabajar directamente la aculturación, la comprensión y la producción de textos, cada una de éstas con actividades diferentes. Los autores nos muestran, que, de acuerdo al sistema escolar en Francia, se emplea un método distinguido. Mencionan que la educación básica en este país está clasificada en ciclos: Ciclo 1 PS (Petite Section) que abarca de 2 a 3 años, MS (Moyenne Section) 4 años y el primer ciclo 2 GS (Grande Section) de 5 años. La propuesta de estrategias de lectura de estos autores, está enfocada principalmente para los Ciclos 2, niños entre las edades de 6 y 8 años y el 3 de niños de entre 9 y 11 años. Los autores clasifican las estrategias didácticas integradoras en tres ejes fundamentales:

- **Hacer entrar a los niños en la cultura de lo escrito.** Permitir que los niños se involucren con el lenguaje escrito a través de diversos textos; que descubran las funciones de éstos en las historias reales o imaginarias que se cuentan, que puedan hacer juegos de palabras; que los niños conozcan que existen diversos lugares en donde están los textos, el hogar, la biblioteca, la escuela. A través de los letreros en las calles, que se pueda mostrar a los niños que existen variedad de palabras impresas en textos ya sea manuscritos o impresos. Asimismo, que descubran que los tipos de escritos pueden ser desde cartas hasta artículos científicos, poemas, leyendas, etc.; que los niños exploren a través de diversos textos todo tipo de comunicación. Los autores recomiendan que los docentes realicen actividades en donde se empleen estrategias enfocadas a descubrir los procedimientos de lectura y el funcionamiento de la lengua.
- **Estrategias sistematizadas de resolución de problemas en lectura y en producción de escritos.** Su principal objetivo es que se apoye a los niños a pasar cada proceso de producción y comprensión de textos de forma más eficaz. Realizar estrategias que

permitan trabajar de forma individual o colectiva con los niños que tienen alguna dificultad en la lectura sugiriendo dos secuencias: interrogación de textos y módulo de aprendizaje de escritura, en donde se trabajan los procesos e índices que permiten afrontar un texto en su totalidad ya sea para su comprensión o para realizarlo.

- **Las actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística.** Se sugiere combinar las actividades de las tres fases de acuerdo a las necesidades de aprendizaje ya sea para un grupo o individualmente, lo que se pretende es que los niños construyan de forma activa sus habilidades para identificar las competencias conceptuales, lingüísticas y metalingüísticas.

A través del siguiente cuadro, se muestra la propuesta de los autores para que los niños aprendan a leer y producir textos. Proponen que las actividades se realicen en tres facetas enlazando éstas:

Figura 6 | Niños que construyen su poder de leer y escribir.
Tomado de Jolibert y Sraïki. (2014)

APRENDER A:				
<i>Representarse y situarse en</i>		EL MUNDO DE LO ESCRITO	gracias a	Una aculturación progresiva: concimientos de los tipos y los géneros textuales existentes.
<i>Construir para sí mismos e implementar</i>		PROYECTOS DE LECTURA Y DE ESCRITURA	gracias a	Proyectos globales de aprendizaje y específicos en lectura y producción de textos.
<i>Conocer, saber elegir y ordenar</i>		ESTRATEGIAS PERTINENTES	gracias a	Con base a un contexto o proyecto resolución de problemas de lectura o producción de textos.
<i>Identificar y saber tratar</i>		MARCAS LINGÜÍSTICAS DE TODA ÍNDOLE (en comprensión o producción)	gracias a	Herramientas conceptuales: índices lingüísticos en todos los niveles.
<i>Ser capaz de controlar y de regular</i>		ACTIVIDAD COGNITIVA DEL LECTOR (de comprendedor y productor)	gracias al	Conocimiento de procesos útiles y una reflexión metacognitiva.

Por otro lado, Solé (2011) indica que las estrategias de lectura son importantes para la comprensión de textos. Las estrategias de lectura tienen el propósito de contribuir al desarrollo integral de los niños más allá de sólo fomentar sus competencias como lectores. Según la autora las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de “índoles elevadas” porque implican la presencia de objetivos, planificación de acciones para lograr los mismos, evaluación y cambios.

El resultado de comprender un texto, es la conjunción de tres condiciones: claridad y coherencia del texto, aquello que tiene que ver con la familiaridad del lector respecto a la estructura del texto, es deseable que el léxico, sintaxis y cohesión posean un nivel aceptable para el lector. Por otra parte, el lector debe contar con los conocimientos necesarios que le permitirán atribuir el

significado al contenido del texto (conocimientos previos), no se trata únicamente que el lector sepa el contenido del texto, sino que entre éste y sus conocimientos exista una distancia pertinente.

Solé (2011) afirma que es indispensable enseñar estrategias de lectura, porque la actual educación busca formar lectores autónomos que sean capaces de enfrentarse a los diversos tipos de texto, diferentes a los que comúnmente usan en los centros escolares. Para lo anterior, los lectores deben ser aptos para aprender a partir de los textos, lo cual implica que se debe ser capaz de:

- Relacionar lo que se lee con lo que forma parte de su acervo individual.
- Interrogarse sobre su propia comprensión.
- Cuestionar su conocimiento y modificarlo, así como transferir lo aprendido a otros contextos.

Las estrategias de comprensión lectora aportan a los alumnos los recursos necesarios para aprender a aprender. Las estrategias deben ayudar a los lectores a seleccionar los métodos adecuados cuando se encuentren en dificultades de lectura (Solé, 2011).

Considerando el trabajo realizado por Solé (2011), describiremos a continuación la clasificación de los momentos de lectura y las estrategias pertinentes para cada uno. En apartados posteriores el trabajo teórico de Solé será el eje principal para realizar el análisis de casos de esta investigación.

Estrategias previas a la lectura.

Son actividades que se contemplan antes de llevar a cabo el proceso de lectura, son estrategias que ayudan a los alumnos a la comprensión de los textos. Solé (2011) hace una división de cinco estrategias antes de la lectura, las cuales se citan a continuación.

- a) **Motivación para la lectura:** Una estimulación para la lectura consiste en que el niño sepa qué debe hacer, es decir, es pertinente que conozca los objetivos de su práctica lectora. Para la motivación es necesario que el lector sienta que es capaz de hacerlo y que cuenta con los recursos y las posibilidades de pedir y recibir ayuda. Dentro de la motivación se deberá considerar los retos que el alumno pueda afrontar, por ejemplo, utilizar textos conocidos. En la estrategia de motivación se deben considerar aquellos conocimientos previos con relación al texto, así como brindar la ayuda necesaria para la construcción de significados adecuados. Una modalidad de lectura que ofrece motivación al lector es la lectura fragmentada, aunque se debe aclarar que no es exclusiva, ni la única.

La motivación también implica actividades escolares como acercar a los niños al rincón de la biblioteca o acudir a ella, tener como objetivos resolver una duda o problemas, así como adquirir información para un determinado proyecto. También se incluye en esta estrategia la lectura de forma autónoma. La autora aclara que la motivación también se consigue planificando adecuadamente la tarea de lectura y seleccionando objetivamente los materiales. La motivación ayuda evitar la competencia entre los niños, promover el uso de la lectura al contexto real y dejar que el lector tenga su propio ritmo.

- b) **Objetivos de la lectura:** Es una estrategia que determina cómo se sitúa al lector ante la lectura y cómo se controla la comprensión del texto. Los objetivos de lectura son:
- Leer para obtener información

- Leer para seguir instrucciones
- Leer para obtener información de carácter general
- Leer para aprender
- Leer para revisar un escrito propio
- Leer por placer
- Leer para practicar la lectura en voz alta
- Leer para comunicar un texto a un auditorio
- Leer para dar cuenta que ha comprendido

c) **Activar conocimientos previos:** La activación de conocimientos previos dependerá de la forma y estilo de cada docente. El nivel explicativo de los objetivos y los recursos que el docente utiliza, son herramientas que ayudan a los niños a actualizar su conocimiento previo. Las estrategias de activación de conocimiento previo son de utilidad para entender el texto al que el alumno se enfrentará.

Para activar el conocimiento previo es necesario que se otorgue información general sobre lo que se leerá, esta información tendrá que relacionarse con los aspectos de las experiencias previas; al mismo tiempo es importante informar a los alumnos sobre el tipo de texto que se leerá ya que esto ayuda a situarlos ante la lectura. Por otro lado, es importante percatarse de los aspectos del texto como lo son las imágenes, títulos, subtítulos y enumeraciones; elementos que ayudarán a saber de qué trata el texto, son elementos que contextualizan al lector y a la vez son herramientas para fomentar la comprensión del texto.

d) **Predicciones sobre el texto:** Para abordar las predicciones se deberá tomar en cuenta las experiencias propias y los conocimientos de los alumnos. Hacer predicciones implica

“correr riesgos”, los docentes deberán considerar que las predicciones hechas por los alumnos nunca deben ser catalogadas como absurdas. Con elementos como lo son el título, las ilustraciones y los encabezados, los lectores formulan expectativas que, aunque no serán exactas, si se ajustarán al contenido de los textos. Un aspecto relevante es tomar en cuenta que las predicciones de los alumnos no deben limitarse a los títulos sino considerar otras enfocadas al texto sin alterar la parte esencial.

- e) **Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto:** La autora indica que esta es una estrategia fundamental cuando se pretende aprender a partir del texto leído. Con la formulación de preguntas, el estudiante o lector se hace consciente de lo que sabe y no sabe. Las preguntas que se hagan deben ser congruentes con el objetivo general planteado al inicio de la lectura; estas interrogantes no deberán estar dirigidas a detalles o informaciones precisas.

Estrategias durante a la lectura

La actividad de comprensión sobre la lectura tiene mayor énfasis durante el proceso de la misma. Las estrategias utilizadas en esta etapa de lectura son importantes para que el lector pueda construir una interpretación aceptable del texto y que le permita resolver problemas que aparecen en el curso de la actividad.

- a) **Tareas de lectura compartida:** La lectura compartida es considerada una estrategia que ofrece la oportunidad para que los alumnos comprendan los textos. Durante la lectura compartida se pueden aplicar un conjunto de estrategias como son: predicciones, preguntas, aclarar dudas, resumir ideas del texto, las cuales posibilitan fomentar la comprensión mientras se lee.

La actividad de lectura compartida es una actividad en la que profesores y alumnos asumen la responsabilidad de organizar la lectura y de involucrar a los demás en ella. La lectura compartida puede considerar la lectura en silencio o en voz alta, en la que se guiará a los alumnos a través de cuatro estrategias básicas.

- Resumen de lo leído
- Aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas planteadas en el texto
- Formular preguntas cuyas respuestas hagan necesaria la lectura
- Establecer predicciones sobre lo que queda por leer

Para llevar a cabo la consecución de las estrategias anteriores, es necesario que se planee adecuadamente la tarea de lectura. Observar a los alumnos durante esta actividad es importante porque de estas observaciones podremos definir los medios más adecuados para ofrecer retos y apoyos que les permitan avanzar en la comprensión de la lectura.

Las estrategias implícitas en la tarea de lectura compartida están pensadas para asegurar los andamios necesarios para que los alumnos puedan utilizarlos en su competencia lectora. Solé (2011) afirma que la apropiación de las estrategias de lectura requiere de tareas de lectura compartida, ya que durante esta actividad el lector asume gradualmente la responsabilidad y control de su proceso de lectura.

b) La lectura independiente: Con esta modalidad de lectura, los alumnos utilizan las estrategias que están aprendiendo. Este tipo de lectura actúa como una evaluación porque permitirá al lector darse cuenta de la funcionalidad de las estrategias trabajadas. La lectura independiente debe ser una modalidad de lectura, que debe trabajarse en el centro escolar.

Con la lectura individual se introduce al nuevo lector al trabajo autónomo de las otras estrategias, esta modalidad de lectura puede conjuntarse con materiales previamente preparados que le permitan al alumno dar respuesta a los objetivos de la lectura

c) Falsas interpretaciones y lagunas en la comprensión: La detección de errores durante la lectura y la observación de lagunas de comprensión son el primer paso en el control sobre la comprensión propia. Para una lectura eficaz, es indispensable saber lo que se puede hacer una vez que se ha identificado el obstáculo. Para que un mal lector deje de serlo es vital que paulatinamente pueda asumir el control de su propio proceso de lectura; así el lector entenderá que es posible que él mismo puede utilizar muchos de sus conocimientos para construir una interpretación de lo que está leyendo; para ello hará uso de estrategias de descodificación y estrategias de comprensión: predicciones, inferencias, entre otras, las cuales son indispensables para comprender el texto.

Cuando se lee en voz alta generalmente se observan dos tipos de dificultades: el reconocimiento y dificultades en la pronunciación de palabras. Para los niños, leer se traduce o se convierte en “decir lo que está escrito”, lo que les dificulta la construcción del significado. Por ello es importante que la figura experta no corrija, sino que dé solución a los problemas usando estas ayudas cuando realmente son necesarias. Para enseñar este tipo de estrategias habrá que hacer uso de actividades como: discutir los objetivos con los alumnos, trabajar con materiales de dificultad moderada que proyecte retos para los alumnos, propiciar y ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, enseñar a inferir, a hacer conjeturas, verificar sus hipótesis y sobre todo explicar al alumnado que se puede hacer cuando se encuentran en problemas con el texto.

Estrategias después de la lectura.

Consiste en la actividad que se realiza una vez finalizando la lectura. Sugieren realizar una actividad valorativa para evaluar el grado en que se ha comprendido el texto. Aunque las estrategias de lectura ya fueron enlistadas en otros de los momentos de la lectura, en este momento serán estrategias que se enfocan a la concreción de la lectura siguiente. Se debe recordar y considerar, que el proceso de lectura y la utilización de las estrategias, no es una secuencia de pasos, sino que es una actividad cognitiva que es compleja.

- a) **La idea principal:** Es el enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema, puede estar explícita en el texto, aunque también puede encontrarse implícita. Las ideas principales pueden expresarse mediante una frase simple o dos frases coordinadas que proporcionan información diferente a la que se incluye en el tema. Es importante que el experto tenga claro que la idea principal es diferente del tema.

Es común que cuando se trata de identificar la idea principal se recurre al texto y al propósito del autor, es necesario considerar los aspectos relacionados con el lector como lo son los conocimientos previos y los objetivos de la lectura que determinarán lo que se considere "principal". Aunado a lo anterior, se debe tener en cuenta que aún los niños pequeños son capaces de extraer la idea principal, pero a veces esta idea no corresponde con el criterio adulto, quien debe estar abierto a muchas posibilidades. La ayuda pedagógica que pueda ofrecer el profesor, debe estar orientada a que el alumno pueda interiorizar aquellas estrategias que le permitan una lectura sencilla, autónoma y eficaz.

- b) **El resumen:** Es una estrategia de utilidad para establecer el tema y para generar o identificar la idea principal. El resumen es una forma escrita, -que en palabras de Dijk (1983), citado por la autora- es un texto que tendrá una vinculación estrecha con el texto

original dado que se produce de manera breve su contenido. Las dificultades de los alumnos surgen cuando ellos tratan de identificar el núcleo del significado, por ello es importante que el docente enseñe a los alumnos a acceder a lo que otros autores han denominado “macro estructura”, que es la que facilita el acceso a la idea global del significado del texto. El docente también ayudará a enseñar las reglas que como lectores serán de utilidad para resumir el contenido de un texto: omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar.

- Omitir, mediante esta regla se suprime información que según los propósitos de la lectura se consideran poco importantes, omitir no significa que la información sea menos importante, sino que es poco relevante para la interpretación del texto.
- Generalizar y construir o integrar, es aquella regla que permite suplir información que se presenta en el texto, para que esta se integre de forma reducida en el resumen.

Resumir un texto es entonces usar la información de forma que pueda omitirse aquella información que es menos importante y que pueda ser sustituida por conceptos que puedan integrarla. Un aspecto importante del resumen es, que éste se vincule con el texto original sin que sea una copia del mismo y sin que sea tan general que no permita aportar información específica.

Es importante mencionar que para construir el resumen de un texto hay que tomar en cuenta las ideas principales que a su vez tienen relación con los propósitos de la lectura; sin embargo, aun cuando estas estrategias se trabajen conjuntamente es necesario entender que cada una requiere determinadas intervenciones, en el caso del resumen, la intervención tiene que ver sobre cómo enseñar a escribirlo. Para ello, no es suficiente

enseñarles a los alumnos a aplicar ciertas reglas para la construcción del mismo sino enseñarles a utilizarlas en relación con el objetivo de lectura previo; elaborar un resumen tiene que considerar lo que se sabe y lo que el texto aporta.

- c) **Formular y responder preguntas:** Es una estrategia comúnmente utilizada de forma oral y escrita y se práctica después de leer el texto. También es frecuente que sea utilizada como actividad para evaluar o para rectificar lo que se ha comprendido o lo que los alumnos recuerdan sobre lo que han leído. Para Solé (2011), esta estrategia es primordial para tener una lectura activa. Un lector competente será aquel que puede formularse preguntas referentes al texto, con ello está capacitado para regular su proceso de lectura y podrá de esta manera hacerla más eficaz.

Es importante que los alumnos se decidan a hacer preguntas y esto será posible si el docente ofrece las oportunidades para hacerlo. Una pregunta que es oportuna puede ser la consecución de la identificación del tema y las ideas principales de un texto, una pregunta pertinente es aquella que es coherente con el objetivo que se persigue mediante la lectura.

Se tendrá que analizar detenidamente el tipo de preguntas que se formulan, el docente debe tomar en cuenta que aun cuando no se comprenda el texto es posible dar respuesta a las preguntas. La formulación de preguntas es una estrategia que ayuda a comprender y al mismo tiempo de esta estrategia se desprende información para evaluar la comprensión de los alumnos. Existen tres tipos de preguntas que ayudan a lo anterior:

- Preguntas de respuesta literal: La respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.

- Preguntas piensa y busca. La respuesta es deducible, pero se requiere la revisión de diversos elementos del texto y realizar inferencias.
- Preguntas de elaboración personal. Son preguntas que toman como referente el texto, pero la respuesta no se puede deducir del mismo, sino que requieren de la intervención del conocimiento y/u opinión del lector.

2.5.3 El Cuento

El término **cuento** fue utilizado según Anderson (1999) por los renacentistas para denominar a formas orales simples como: el chiste, anécdotas, refranes, casos curiosos entre otros, de manera general era la referencia a aquellas formas orales populares de fantasía. Más tarde en el romanticismo se utilizaba el término cuento para aquellas narraciones en prosa o en verso que tenían un carácter fantástico; en esa época algunos autores llamaron cuento a aquellas narraciones populares que provenían de las historias orales de campesinos, narraciones tradicionales, fantásticas e infantiles, aunque en su mayoría eran conocidas más como historias que como cuentos. Este mismo autor menciona que los cuentos surgieron de las conversaciones, cuando la gente conversaba era usual que contara acontecimientos extraordinarios, el autor menciona que el cuento fue la diversión dentro de la conversación, esta diversión radicaba en sorprender al oyente con un episodio o anécdota corta.

Prat (2103) afirma que el cuento en la antigüedad estaba destinado al público adulto, esta práctica se llevaba a cabo cuando el público infantil –era enviado a la cama-. Por otro lado, en el estudio del cuento tradicional resalta lo literario y los recursos van cambiando, esto es, el cuento se va adaptando al momento histórico, los relatos y los personajes se adecúan al entorno. Este es considerado por el autor como una forma artística de comunicar, en donde existen técnicas que conforman –el arte verbal- transmitido a través de la historia por imágenes tanto de forma oral

como escrito. El cuento desde hace un par de siglos es considerado como parte importante de la educación infantil, en donde uno de los objetivos es el aprendizaje de la lectura (Prat, 2013).

Según Paztoriza (1962), el cuento se define como un “relato de ficción breve”. Este autor menciona que el cuento es la narración de algo que ha sucedido o algo imaginado, una narración que se expone oralmente o por escrito. Para González (2015) referirse al cuento es hablar de una narración esencial, que se remite a historias de hechos extraordinarios, desubicados temporal o espacialmente de la realidad, simbolizando otra realidad con la posibilidad de transmitir valores.

De acuerdo a Cervera (1992), el cuento es una conversación larga que se puede mantener con el niño, debe existir claridad en su estructura y está caracterizado por la acción, el tiempo y el espacio. El tiempo en que se narra es en pasado y el narrador actúa como transmisor del cuento y no como autor del mismo. Por otro lado, Peralta (2013), nos dice que a través de los cuentos los niños comparten ideas, información, propuestas que se conectan emocionalmente y son utilizados como un medio educativo y explicativo de lo que se puede conocer de las personas adultas.

Para Cervera (1992), el cuento puede prescindir de otros elementos, pero no del personaje principal, éste se convierte en un –elemento simbólico-; contar con éste, amplía las posibilidades de ser un género grato para el niño, ya que su atención se enfoca al personaje principal y no a las ideas. Por otro lado, nos dice que el narrador puede utilizar inflexiones de voz, gestos, dramatizaciones y guiar la narración a través de sus propios recursos.

Cuentos literarios y populares

De acuerdo a Onieva (1992) existen dos clases de cuentos: los populares o tradicionales y los literarios. Los primeros se remontan a épocas pasadas y pueblos primitivos, posteriormente fueron dados a conocer a través de colecciones ordenadas, de este tipo de cuentos surgieron los denominados cuentos infantiles.

Los cuentos populares o tradicionales pueden ser divididos en varias modalidades, el texto de Onieva (1992) sugiere nueve tipos de cuentos populares. Por su parte Prat (2013) sugiere también su propio listado. A continuación, en una tabla comparativa revisaremos más que sus similitudes o diferencias, el complemento que puede hacerse a las categorías del cuento popular desde la perspectiva de ambos autores.

Tabla 11 | Categorías de cuentos populares según Onieva (1992) y Prat (2013)
Elaboración propia

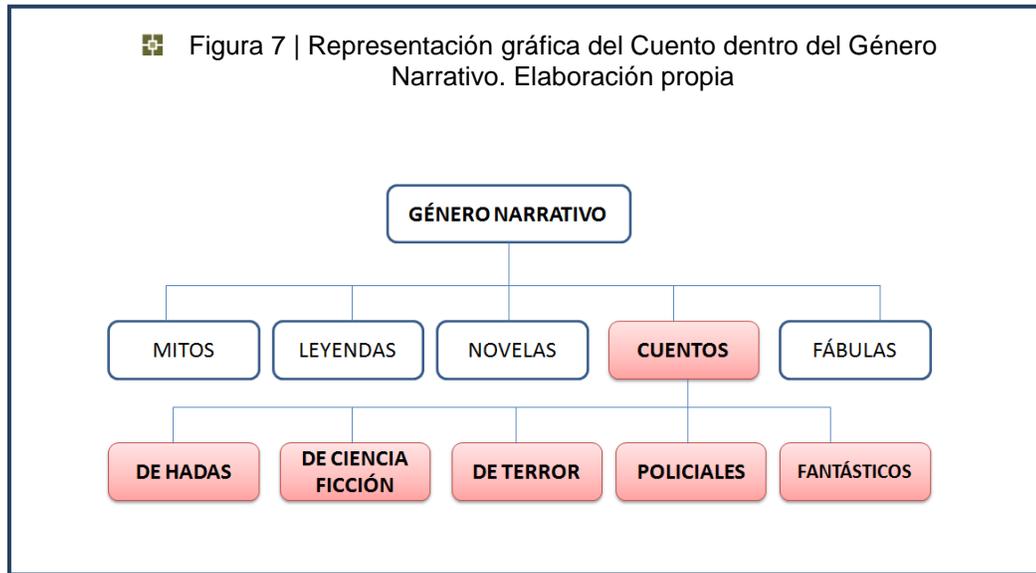
Las categorías de los cuentos populares	
Onieva (1992)	Prat (2013)
<p>Cuentos de hadas o maravillosos. Relatos en un mundo irreal o fantástico de origen popular y transmisión oral.</p>	<p>Los cuentos de hadas se originan en los ambientes aristocráticos. Sus características los acercan más a lo literario; se caracterizan porque ayudantes y adversarios suelen proceder del mundo feérico.</p> <p>Los cuentos maravillosos presentan un mundo en el que lo sobrenatural coexiste con lo natural. Son relatos de aventuras, presentan un solo protagonista; usan un orden y valores.</p>
<p>Cuentos heroicos. Relatos de hazañas de héroes reales o imaginarios.</p>	
<p>Leyendas locales. Hechos vinculados a un lugar específico, accidente geográfico.</p>	<p>Los casos: los personajes son humanos, divierten y refuerzan a la vez los valores tradicionales. Suelen presentar situaciones extrañas, llamativas e incluso limítrofes entre lo natural y lo sobrenatural. Se siguen cultivando en la actualidad, en especial –dentro del mundo ibérico– en ciertas regiones rurales de América.</p>
<p>El mito. Relato del pasado y comúnmente están enfocados a un significado de divinidad.</p>	<p>Los exempla: son relatos didácticos que se basan en leyendas cristianas o cristianizadas para presentar virtudes y modelos de actuación, no son necesariamente religiosos, aunque la mayoría hayan sido usados en la predicación, en especial durante la Edad Media. Presentan personajes del mundo cotidiano junto con seres del cielo y del infierno que forman parte de la creencia comunitaria. Sirven como anécdotas con una función educativa.</p> <p>Cuentos etiológicos explican el origen de algo, objeto o forma de un animal.</p>
<p>Cuentos de animales. Narran la habilidad o imposibilidad de algún animal con la finalidad de divertir.</p>	<p>Los cuentos de animales: presentan a los animales dotados de habla y muchas veces con otras características humanas. Entretienen y educan a la vez, son relatos de mucha antigüedad que, como género, han perdurado en la tradición rural hasta mediados del siglo XX; A diferencia de las fábulas, escritas en verso, su puesta por escrito se realiza en prosa.</p>
<p>Fábulas. Cuentos de animales o de hombres con el propósito de concluir con el resumen de una moraleja que enseñe.</p>	<p>Las fábulas: son relatos breves, generalmente en verso y de función didáctica. Suelen, aunque no siempre, intervenir animales, muchas veces acaban con una moraleja, proceden de la tradición clásica grecolatina.</p>
<p>Los chistes. Relatos cortos, divertidos, cómicos sátiros y en ocasiones obscenos.</p>	<p>Los chistes, las facecias y los relatos jocosos: subvierten las reglas de la narración para crear una situación cuyo desenlace desencadena la risa. Se nutren de los géneros anteriores; los chistes suelen ser orales; las facecias, literarias y el término <i>relato jocoso</i> se aplica a ambas modalidades.</p>

En cuanto a los personajes, los cuentos populares tienen un esquema fijo, los cambios que pueden experimentar son de apariencia externa; siempre se comportan de acuerdo al papel preestablecido: héroe, villano, princesa; estos personajes carecen de consistencia humana, identidad propia, vida interior, porque están subordinados al guión narrativo. Estos personajes son duales y se agrupan en categorías antagónicas: la formada por héroe, la princesa y sus ayudantes, son personajes que representan el bien y poseen cualidades positivas, y la que corresponde a los villanos y sus cómplices quienes son parte del mal y se representan mediante lo negativo.

Por otra parte, los cuentos literarios según Del Rey (2008) fueron creados y dados a conocer a través de la oralidad, los cuentos literarios son obras construidas y transmitidas mediante la escritura. El cuento literario es una creación de un autor individual generalmente conocido, en su obra van impresos rasgos propios y particulares. El mismo autor menciona que el cuento literario es más original y más variado en contenido, así como en su argumento, y el cierre final es imprevisible y sorprendente.

En cuanto a los personajes en el cuento literario son más individualizados, variados y consistentes; su comportamiento no es previsible tanto como el de personas reales. Los personajes no pueden ser agrupados en categorías, poseen un contexto más humano con sentimientos más próximos a nosotros por ello es común que se pueda entender e identificarse con los problemas.

Figura 7 | Representación gráfica del Cuento dentro del Género Narrativo. Elaboración propia



SUBGÉNERO

Ciencia Ficción.

Según Castro (2008) la literatura de ciencia ficción surgió en el siglo XIX. La ciencia ficción conduce al lector a nuevos mundos repletos de sorpresas y maravillas. La ciencia ficción abarca un mundo que cambia mediante la tecno-ciencia. En las historias, el personaje principal es un inventor que domina la teoría y la adapta con sus propias manos, el resultado de su actividad son los inventos, principalmente artefactos; los protagonistas, científicos o ingenieros son presentados en la historia como héroes aventureros que están en búsqueda del conocimiento.

El género de ciencia ficción es un tipo de literatura popular que intenta buscar el entretenimiento, pero también es una literatura reflexiva sobre los futuros congruentes con el presente. En la lectura de este género puede haber historias sobre cómo conquistar otros planetas, inteligencias no humanas, la futura evolución de la humanidad biológica o mecánica, así como la inmortalidad.

Fantásticos

De acuerdo con León (s.f.), los cuentos fantásticos o maravillosos tienen entre su historia personajes sobrenaturales como hadas, ogros, brujas; aunque también pueden valerse de personajes reales, pero que cuentan con poderes u objetos mágicos. La trama de estos cuentos se desarrolla en sitios lejanos o en tiempos pasados. Estos cuentos pueden tener su origen en mitos, por lo cual dentro de la historia intervienen factores mágicos o sobrenaturales; en el cuento de hadas, el mal y el bien están omnipresentes, el primero disfrazado de bruja quien casi siempre tiene forma de mujer anciana, mientras que el segundo es cotidianamente la salvación de la princesa por una figura masculina.

En esta misma clasificación, cuando las hadas son descritas, aparecen como mujeres bellas estilizadas quienes poseen la eterna juventud y además están dotadas de poderes mágicos; mientras que sus compañeros del género masculino son llamados genios quienes son presentados como sus colaboradores, pero también con una connotación amorosa, aunque en ocasiones pueden tener una connotación de maldad. Por otro lado, uno de los personajes que a veces es parte de esta clasificación son los ogros descritos con cuerpos grandes que denotan mucha fuerza, pero poca inteligencia, son generalmente personajes salvajes y glotones a la vez. En algunas historias fantásticas aparecen los magos, quienes son caballeros que ofrecen protección a la comunidad de la que es parte, aunque a veces suele aparecer como malo y perverso y puede transformar a los demás personajes en objetos o animales.

Terror

La definición de cuento de terror que se encuentra a continuación, es una definición elaborada por las autoras, tomando en cuenta información encontrada y leída en sitios web como, blogs, foros de discusión, imágenes entre otros. Es una definición que hemos optado por crear tomando en cuenta lo leído.

Los cuentos de terror son aquellos relatos reales o imaginarios que tienen como finalidad provocar miedo y angustia en el lector. Para escribirlos, se aprovechan los miedos más comunes del ser humano como: la muerte, la enfermedad, la oscuridad, lo desconocido e incluso puede recurrirse a animales que causan repulsión, bestias, así como también a fenómenos paranormales. Este tipo de cuento comúnmente aprovecha los sucesos de una cultura o comunidad para recrear seres fantasmales y malignos.

En cuanto a los personajes en el cuento de terror podemos encontrar: espíritus, duendes, fantasmas, hombres lobo, vampiros, brujas e incluso un personaje puede ser la casa embrujada. En el cuento de terror, el misterio debe mantenerse a lo largo del cuento, los ambientes se van transformando lentamente según la trama del cuento, mientras que el nivel emocional que se imprime en el cuento es muy importante.

Policíacos

Por cuento policial se entiende una narración donde los hechos son ficticios, este cuento se caracteriza por tener pocos personajes. La trama está relacionada con un delito o crimen, aquello que se narra es el proceso para resolverlo. Según Rivera (2009) las características del cuento policíaco son:

Carácter convencional y formal, entendido como que la trama obedece a ciertas leyes.

El número de personajes es reducido, los involucrados siempre están presentes en la escena del crimen.

El asesinato es el núcleo de la acción y ocurre al principio del texto.

El criminal es un solo personaje.

El crimen es ocasionado por un solo motivo.

El asesinato deberá ser descubierto por el lector.

El relato cuenta siempre con un sólo héroe (detective o investigador).

El relato policial se considera una batalla ingeniosa entre el detective y el criminal, el autor y el lector en esta lucha, el núcleo radica en la dilucidación del misterio: quién fue, cómo lo hizo, a quién, cuándo ocurrió, por qué. El lector es atraído por el proceso de la investigación y la reconstrucción de hechos como si fuera un rompecabezas, con las piezas encontradas a través de las pistas ofrecidas (Rivera 2009).

Humor

Para Hernández (2006) el cuento de humor incluye aquellas historias que son de carácter cómico y cuya extensión es generalmente corta; sin embargo, el cuento de humor puede ser también de extensión más amplia cuando alrededor del personaje central hay una serie de eventos o anécdotas humorísticas que se van entrelazando para formar la historia. Según el autor a estas narraciones se les conoce también como “cuento-chiste” y hay una dificultad de distinguirlos cuando los cuentos de esta categoría son tan cortos como el chiste. Según el texto de Hernández, el cuento de humor y el chiste son diferenciados, porque este último, cuenta con un desarrollo argumental mínimo en la que una situación es resuelta muy rápidamente.

Según el mismo autor los cuentos de humor basan la comicidad en la burla que un personaje hace de otro. El protagonista de los cuentos de humor se caracteriza por su ineptitud para resolver problemas y desenvolverse normalmente en la sociedad; en el cuento de humor la meta del personaje principal no es alcanzada felizmente, la comicidad de la historia está basada en el enfrentamiento de la astucia del listo contra la simpleza del bobo quien resulta engañado y burlado.

DE ACUERDO A LA EDITORIAL

Libros del Rincón SEP

Los materiales que la Secretaría de Educación Pública designa a los maestros y alumnos son un conjunto diverso para el fomento del aprendizaje de la lectura y escritura. Por un lado, se espera colaborar al rezago educativo y al abandono escolar; en estos materiales se incluyen los libros de texto gratuito y los libros del rincón. El Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica (PNLE) tuvo el objetivo de dotar a las escuelas con libros que están relacionados con las realidades y diferencias sociales, físicas y culturales presentes en la vida educativa de los estudiantes (Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula, 2013).

Los materiales bibliográficos sugeridos para la recopilación 2013, tienen el propósito de formar una comunidad escolar reflexiva que favorezca la conciencia, el diálogo y la participación de los alumnos en los distintos problemas que giran alrededor de la vida cotidiana.

El catálogo 2013 está integrado por 268 títulos con una gran diversidad de títulos, equilibrados entre obras literarias e informativas que responden a intereses, necesidades, gustos e inclinaciones lectoras de los estudiantes de los distintos niveles educativos. La colección de libros del rincón pretende que los niños y jóvenes mexicanos encuentren su propia forma de leer, escribir, aprender y contar. Este catálogo está organizado por nivel educativo y grado escolar, los títulos están dispuestos por género –literario e informativo- así como, en cinco series clasificados en categorías, mismas que se distinguen por un color diferente y visible en la portada del libro, lo que permite una identificación y clasificación en los salones de clase. A continuación, se menciona brevemente las series de los libros del Rincón.

1. Al sol solito | Para los más chiquitos desde preescolar hasta primaria.

Lectores que inician su encuentro con la lectura y escritura. En sus lecturas comienzan a dar sentido a los textos e ilustraciones, son lectores que disfrutan con la lectura que los adultos comparten con ellos y posteriormente comienzan a realizar una lectura independiente. Ponen énfasis en reconocer las imágenes, el mundo físico y social que les rodea; pueden escuchar una historia por largo tiempo siempre y cuando la temática sea de su interés.

2. Pasos de luna | Para los que empiezan a leer, incluye preescolar hasta primaria.

Serie dirigida a los que se han iniciado en el aprendizaje de la lengua escrita y son además capaces de leer por sí mismos textos e ilustraciones de varios tipos de libros. Son lectores que les gusta leer por sí solos, pero aún disfrutan de la lectura que hacen los adultos, estos lectores comparten su lectura con amigos o familia.

3. Astro Labio | Para los que leen con fluidez, cuarto, quinto, sexto y primer año de secundaria.

Estos lectores tienen un mayor conocimiento de la lengua escrita, son capaces de entender textos más complejos desde el punto de vista gramatical y narrativo. Aún disfrutan de la lectura en voz alta que les ayuda a disfrutar del encuentro social de la palabra y sus significados. Sus intereses son más variados, pero al mismo tiempo comienzan a especializarse, es decir se interesan por conocer más sobre un tema o un autor determinado. Son lectores aún interesados en la narración ilustrada, pero al mismo tiempo gustan de leer textos donde la ilustración no existe o no son lo primordial.

4. Espejo de Urania | Para los lectores autónomos preferentemente secundaria.

Los lectores de esta serie tienen mayor conocimiento de lo escrito, es un lector más completo e integral, de este modo pueden enfrentarse a una gran diversidad textual. Estos lectores pueden seleccionar los textos que sean de su interés ya sea con fines informativos, formativos o expresivos, aunque prefieren materiales que reflejan el mundo juvenil y van acercándose a la lectura de los adultos. Les gusta compartir la lectura con los más pequeños y tienen como propósito conformar un acervo propio.

5. Cometas convidados | Ediciones especiales.

Los lectores de esta serie son diversos, con diferentes edades y habilidades. Entre los títulos editados bajo esta serie están las ediciones especiales, representativas de autores nacionales y extranjeros que son fundamentales para el desarrollo de la lengua escrita.

Artesanal

Teóricamente no existe una definición del cuento artesanal, de esta manera nos dimos a la tarea de buscar diferentes formas en las que estos libros son elaborados y de ahí partimos para crear una definición propia para dar significado a esta categoría y poder incluirla en el análisis correspondiente.

Entendemos el libro artesanal como, aquel libro elaborado a mano con materiales nuevos y en su mayoría confeccionados con artículos que puede reutilizarse, entre ellos: papel, cartón, trozos de tela, recortes de revistas, fotografías, hilos entre otros; el libro artesanal es una forma de presentar y personalizar un cuento real, ficticio o incluso uno ya publicado.

La UNESCO (2009) define a los productos artesanales como aquellos producidos completamente a mano, con ayuda de herramientas manuales e incluso a través de un medio

mecánico, siempre que la contribución manual del artesano siga siendo el elemento de mayor importancia. Los productos artesanales según la UNESCO cuentan con características distintivas como: utilitarias, estéticas, artísticas, creativas, decorativas, tradicionales entre otras.

De lo anterior, partimos para pensar que, un cuento artesanal es aquel ejemplar elaborado a mano, el cual tiene una estética y objetivo propio de quien lo elabora; un cuento artesanal puede ser creado para el campo educativo de manera individual, por un docente o un alumno, o por un grupo de alumnos con fines de proyectos conducidos por los docentes.

FORMATOS Y TAMAÑOS DEL LIBRO DE CUENTOS

Considerando que la gama de formatos de libros es muy amplia, en esta investigación se tomó en cuenta únicamente cuatro formatos de libro: *Cuento en formato miniatura*, *cuento en formato enorme*, *cuento en formato apaisado* y el *cuento en tamaño estándar*. Dado que teóricamente no hay una definición concreta de estos formatos las definiciones que se encuentran a continuación son definiciones elaboradas por las autoras del proyecto, tomando en cuenta información de sitios web (blogs, editoriales, foros de discusión e imágenes entre otros) que tienen que ver con tipografía de libros o sitios dedicados a la encuadernación.

- **El libro miniatura:** Se considera libro miniatura a aquellos que su altura de encuadernación oscila entre los 7.5 x 10 cm, aunque dentro de este formato también se pueden hallar libros más pequeños con dimensiones minúsculas tales como 2.5 x 4.5 cm. El concepto de este tipo de libros ha variado según la época, editorial y países.

- **Tamaño apaisado:** El formato apaisado, es aquel libro que cuenta con ilustraciones que junto a la otra (en páginas contiguas) forman una sola. Dentro de este formato se sugiere que puede haber dos variantes: el formato *apaisado estándar* que tiene medidas aproximadas de 25 x 20 cm y el formato *apaisado grande* con medidas de 33 x 28 cm. McLean (1993) afirma que este formato no resulta tan práctico, pues el peso de las páginas está sujeto a un lomo corto, lo que muchas veces repercute en libros que se desencuadernan fácilmente, el mismo autor opina que son libros poco manejables. El formato apaisado es ideal para cuentos, pero es importante mencionar que es muy recurrente su utilización para fotos y trabajos artísticos como dibujo o pintura. Es un formato que permite la mejor visualización de las imágenes impresas.
- **Cuentos enormes:** Sobre este tamaño de libro hemos considerado que sus medidas pueden oscilar entre 24 x 30 cm y entre 28 x 34 cm. Lo anterior, basándonos en que el libro apaisado grande contemple una medida entre 33 x 28 cm, dejando así el tamaño enorme entre las medidas mencionadas.
- **Tamaño Estándar:** Técnicamente el tamaño de este libro es inexistente, lo hemos llamado *estándar* porque, es para esta investigación un tamaño intermedio que abarca diferentes dimensiones aproximadas de 19 x 19 cm, 21 x 21 cm; 21 x 27 cm 21 x 34 cm; es un formato comúnmente utilizado para los cuentos infantiles. Más adelante haremos notar que es el formato de libros mayormente utilizado en las prácticas de lectura en preescolar.

Figura 8 | Ejemplo sobre el de tamaño de los libros

Fuente: Blog Bubok



TIPO DE LIBROS

Libros móviles

Este tipo de libros es también conocido como libro animado, es aquel libro que contienen figuras tridimensionales, pestañas móviles, solapas emergentes. Los primeros libros de estas características fueron empleados en el ámbito científico. Uno de los primeros manuscritos fue elaborado con discos giratorios, técnica denominada “volvelles”; fue utilizado por Ramón Lull para explicar su filosofía en filosofía. Siglos más tarde otro científico utilizaba las solapas para recrear un manual de anatomía en el cual se explicaba las distintas partes del cuerpo humano. Al surgir la literatura infantil, este tipo de libros fue enfocado a los niños para su entretenimiento.

El primer libro infantil ubicado en esta categoría fue denominado Harlequinades, es una obra que contenía ilustraciones intercambiables. Para el año de 1810 surgen los denominados “*paper doll books*”, su característica principal eran las figuras troqueladas, las cabezas de los personajes

estaban aparte y se incluían diferentes trajes para intercambiar. Para mediados de 1800 se vendían libros infantiles llamados “toy books” semejantes a los anteriores, pero en estos lo “intercambiable” eran las escenas que se hacían a través de escenas troqueladas, lengüetas o con imágenes que se transformaban con el mecanismo de una persiana (revista Babar, 2015).

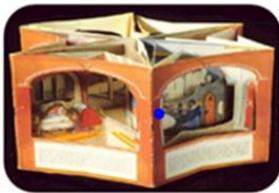
Figura 9 | Ejemplo de formatos de libros infantiles
Elaboración propia



volvelles



toy books



tunnel-book



pop-up

En el artículo de la revista Babar señalan que, dentro de esta categoría de cuentos, hubo otros llamados “tunnel-book”, estos libros daban la sensación de profundidad y movimiento; algunos podían abrirse formando una línea recta, otros se desdoblaban en 360°, eran conocidos como carrusel, en ocasiones estos libros permitían colgarse del techo o poner una vela en el hueco del centro para iluminar cada escena. Para los años 20 y

30 surgen los “pop-up” en estos libros los elementos gráficos sobresalen de la página, lo que los hace visibles desde todos los puntos. Ya no se conocen como libros móviles sino como despegables. Para esta época, el libro móvil dejó de ser un libro de lujo (por la elaboración tan costosa) porque hubo otras técnicas de elaboración más eficientes y con un menor costo de fabricación.

Por otro lado, la edición MS (2015) asegura que el papel, es el material primordial para la elaboración de cuento pop up, sin embargo, ocasionalmente se puede incluir materiales como tela, celofán, cordones entre otros. La autoría de este tipo de libros puede ser de un escritor, pero también de un ilustrador o ingeniero o simplemente de la persona que reúna las destrezas necesarias para elaborarlo.

Son tres las características principales de un libro pop-up:

1. La transformación de imágenes, es decir, una ilustración que está oculta debe reemplazar a otra.
2. El movimiento por los personajes, escenarios u objetos ilustrados cobran vida mediante animación.
3. La tridimensionalidad, ya que es la que ofrece la profundidad y efecto de relieve a la escena que se presenta.

La elaboración de un libro pop-up consiste en el dibujo, pigmentado, troquelado de papel y ensamblado. Este tipo de libros están destinados a niños, adolescentes e incluso a personas adultas, sus temas pueden ser muy variados desde cuentos de hadas, hasta libros de conocimiento científico e historia. Estos libros tienen un valor artístico y suelen ser un material de interés y apoyo para iniciar a los más pequeños en el interés a los libros y a la lectura (Ediciones MS, 2015).

Libro electrónico

Internet es el espacio donde convergen diferentes tecnologías, las cuales son capaces de integrar audio, video, imagen, texto e interactividad, a ello se le suma el intercambio que puede haber en personas que dispongan de una computadora. El internet se ha convertido en una herramienta para más personas, de este modo organizaciones y empresas también incrementan los espacios de interactividad e intercambio de información.

En este espacio de la cibercultura, también se encuentran nuevas formas de lectura y escritura como: el hipertexto, la multimedia, la hipermedia y la interactividad factores que se vuelven parte de la industria editorial en la que existe un cambio para relación autor-editor, superficie sobre la

cual se escribe y el soporte físico en que se publica. El libro electrónico o e-book es un producto que nace del Internet, fue concebido inicialmente como la digitalización de los libros impresos y en la actualidad es una hipermedia, entendido como hipertexto y multimedia; dada su complejidad son obras en las que diferentes profesionales especializados elaboran conjuntamente un libro electrónico hipermedia (Camargo, 2008).

En el texto de Camargo (2008) se define el libro electrónico como una publicación cuyo soporte no es el papel, sino un archivo electrónico, el texto es presentado en archivo electrónico, el texto de este es presentado de manera digital pudiéndose almacenar y leer en diferentes dispositivos electrónicos. La mayoría de libros electrónicos son de tipo textual, sin embargo, este formato también tiene sus clasificaciones:

- 1) Libros textuales que están compuestos únicamente por texto y las páginas están organizadas en forma lineal.
- 2) Libro parlante (*Audiobook*) que incluyen sonidos grabados. Pueden ser narraciones de páginas de información.
- 3) Libro de dibujos estáticos contienen sólo imágenes.
- 4) Libro de dibujos animados contiene animaciones y videos en movimiento.
- 5) Libro multimedia combina texto, imagen, animación, video y sonido.
- 6) Libro polimedia utiliza diferentes medios para transportar su información, por ejemplo: papel, CD-ROM, discos ópticos, redes, entre otros.
- 7) Libros hipermedia son libros multimedia, pero con hipertextos, es decir, con una estructura no lineal.
- 8) Libros inteligentes incorporan técnicas de inteligencia artificial (sistemas expertos o redes neuronales) para proporcionar al lector servicios avanzados, como la capacidad de adaptarse dinámicamente al interactuar con él.

- 9) Libros telemáticos requiere el uso de facilidades de las telecomunicaciones para proveer características especiales como la participación del mismo en teleconferencias, el envío de correos electrónicos, y acceso remoto a recursos, como las bibliotecas digitales.
- 10) Libros ciberespaciales ofrecen facilidades de realidad virtual.

Audiolibro

El formato de audiolibro es definido como grabaciones del contenido total o parcial de un libro que es narrado en voz alta. Es un formato de audio alternativo a la lectura tradicional, este formato surgió en Estados Unidos en 1930 pero su mayor uso se dio en los años 80's con la popularidad del cassette. Su uso se ha extendido hasta ser usado en el aprendizaje electrónico, aunque con el paso del tiempo han surgido otros soportes de audio como podcasts que se definen como archivos sonoros que pueden ser descargables desde el internet o bien pueden ser escuchados desde la propia página web (El economista. Es. 2008).

Los audiolibros son adaptaciones de libros impresos, es decir son versiones reducidas de las obras escritas; muchos de los audiolibros son dramatizados contienen varias voces y efectos sonoros también se incluye la música. El audiolibro es un formato que da acceso a la literatura, es una herramienta de gran ayuda para las personas con alguna discapacidad visual. Las ventajas del audio libro son múltiples tales como la calidad del sonido, esto permite a los usuarios realizar otras actividades al mismo tiempo en que escucha, hoy en día es muy fácil su descarga, pero sobre todo es muy útil en el aprendizaje de idiomas porque ayuda a entrenar las destrezas auditivas (El financiero, 2014).

Libro álbum

“Una de las más recientes tendencias del libro infantil y juvenil es el libro álbum. Su aparición en el mercado editorial, en bibliotecas y librerías es un significativo aporte a la literatura universal. Sus creadores –y ya no sólo el escritor como era antes en un libro tradicional– se han dado a la tarea de inventar un libro capaz de contar una historia con recursos diferentes a los convencionales. En esta oportunidad idearon el libro álbum, que ha causado un gran impacto en todos los profesionales vinculados a la industria del libro. Se trata de una nueva corriente que interrelaciona el texto con la imagen en una poderosa simbiosis expresiva, de manera que es la imagen la que aporta el significado de la historia, crea un clima emocional por sí misma y a menudo entrega contenidos importantes de nuestra cultura que ni siquiera están en el texto” (Unidad de Currículum y Evaluación / Centro de Recursos para el Aprendizaje, 2006).

Este tipo de libros está caracterizado por la unión de lenguaje verbal y visual. Es un género que se desarrolló en los años 60's en Europa y Estados Unidos, mayormente utilizado en la literatura infantil y juvenil. Es un formato cuya característica principal es la imagen y la convergencia del texto y la ilustración. Otra particularidad del libro álbum es que la imagen no está subordinada al texto ni el texto a la imagen; la imagen debe leerse, así como se lee el texto, es indispensable leer ambos en un conjunto. El libro álbum es una herramienta pedagógica que puede ser empleada en diferentes niveles y sectores de aprendizaje (CRA CHILE, 2006).

CRA CHILE (2006) explica que el libro álbum es un formato de libro reciente; sin embargo, sus orígenes se remontan hacia el siglo XVII, aproximadamente en 1650 se publicó un libro llamado *Orbis sensualium pictus*, en este libro se utilizaba la imagen como el medio principal para atraer a los niños, aunque por mucho tiempo la lectura de imágenes fue relegada a un segundo plano. Hoy día la tecnología y los medios de comunicación muestran imágenes continuamente lo que nos ha hecho acceder a un mundo visual en el que las imágenes son algo de lo cotidiano; el libro

álbum retoma la importancia de la imagen en la cultura, de esta manera se innova el formato tradicional para dar secuencia a una combinación de ilustraciones que incluyen elementos de la cultura actual con un texto reducido y atrayente, que posibilita a los lectores acercarse al libro de una forma diferente.

Cuento con títeres

A través del cuento podemos transmitir muchos mensajes de forma lúdica y creativa al mismo tiempo, a través de éste se pueden trabajar habilidades como la atención, la escucha, la memoria, la imaginación y la capacidad de expresión. A pesar de que el cuento es una gran herramienta pedagógica, muchos niños presentan dificultades para prestar atención al cuento. Los títeres son un apoyo visual que pueden facilitar la comprensión en niños desde los dos años, niños con discapacidad e incluso con dificultades de atención (Tamara Chubarovsky, 2015).

Las marionetas o títeres son figuras que se pueden manejar con los dedos, varillas o hilos, en algunos países se usa indistintamente la palabra títere o marioneta, pero en algunos escritos se hacen distinciones entre ellos. El títere tiene cabeza y manos, pero el cuerpo es un pedazo de tela u otro material que le sirve al titiritero para colocar la mano y poder moverlo; por otra parte la marioneta es una figura de cuerpo completo –cabeza, brazos, piernas, tronco- éstas son manejadas con hilos o varillas que se encuentran por encima o detrás del muñeco (Cuter, 2012).

Los títeres según Cuter (2012) son muy antiguos usados en Egipto y China hace miles de años, se piensa que el origen de los títeres fue en la India y desde ese lugar se expandió por el resto del mundo. Algunas culturas usaron los títeres para animar las ceremonias religiosas, posteriormente fueron utilizados como espectáculo para entretener junto con el teatro de actores. Según esta autora existen diferentes tipos de títeres y su distinción radica en cómo son utilizados por el manejador; entre ellos se encuentran:

- a. Títere de guante: muñecos elaborados con tela en forma de guante, el titiritero introduce su mano como si fuera guante, el manejo se hace con el dedo índice que va a la cabeza mientras que el pulgar y el medio mueven los brazos.
- b. Títeres de varilla inferior: son figuras con cabeza y manos de madera que finalizan en una varilla, el manejador mueve la varilla que se conecta con un mecanismo de palos cruzados que ayudan al movimiento de las extremidades del muñeco.
- c. Títeres de hilos: muñecos de cuerpo completo se manejan desde arriba a través de hilos atados y conectados a cada parte del cuerpo.
- d. Títeres sombra: son siluetas de figuras proyectadas en sombra, pueden ser opacas, traslúcidas, planas o tridimensionales, pueden proyectarse con movimiento de extremidades o también imágenes fijas, su movimiento se da a través de varillas o hilos.

Libro táctil o sensorial

El libro táctil es elaborado principalmente de forma artesanal con materiales como: tela en diferentes colores, fieltro, cartón, foamy, botones, listones, que propician la manipulación. Este tipo de libros es utilizado para fomentar la lectura en los niños desde muy temprana edad por la forma en que están elaborados, así mismo son utilizados para la lectura con niños con debilidad visual o ciegos. En la colección de libros *Tela, papel y tijeras*, nos dice que en la elaboración de estos cuentos se involucran todos los sentidos del que lee, la palabra es sugerida ya que está representada por una forma, personaje, juguete, etc., que invita a construir historias. Asimismo, nos dicen que este tipo de libros estimula al niño para crear sus historias a partir de colores, formas y texturas que se aprecian en el material. Algunas características sugeridas para crear este tipo de libros es que debe ser robusto, contar con páginas de cartón, el tipo de encuadernación debe permitir la exploración táctil de cada forma y se pueda cerrar sin dificultad. El formato puede variar dependiendo de la edad de los niños, se sugiere 15 x 15 cm, para

pequeños y niños más grandes 20 x 20 cm, 25 x 25 cm y 21 x 29.7; por último, el número de páginas depende de la edad iniciando con 5 o 6.

Como se ha comentado, el libro táctil es utilizado mayormente para la enseñanza de la lectura en niños con debilidad visual o ciegos, por lo que se sugiere que los materiales sean multisensoriales, no sólo estimulen el tacto, sino el oído y el olfato. Es importante considerar y seleccionar diferentes texturas que permitan diferenciar y representar un objeto.

Para finalizar este apartado podemos decir que la lectura de textos en preescolar debe relacionarse con todo tipo de literatura; notas periodísticas, artículos científicos, leyendas, etc. Los cuentos infantiles, son uno de los principales recursos pedagógicos que utilizan las docentes en su lectura en voz alta en el nivel inicial, quizá puede ser que esta práctica les permita introducirlos a temprana edad a la lectura. Los cuentos que hemos descrito en este apartado, además de su gran variedad en los tamaños, personajes y sobre todo en las categorías que los componen, son un buen material a los que los docentes pueden recurrir.

Para realizar la lectura en voz alta, se requiere además del texto a leer, la forma de cómo vas a leer y la estrategia a emplear. Consideramos que el contar con estas herramientas, el docente amplía las posibilidades de llevar a cabo una lectura variada. En los apartados anteriores nos hemos referido a describir las modalidades de lectura que nos dejan ver las formas de cómo el lector, en este caso el docente, realiza su lectura; aunado a una estrategia que complementa la actividad a través de supervisar, determinar un objetivo o identificar los conocimientos previos de los alumnos.

3. Método

Planteamiento del problema

Para lograr una participación práctica como ciudadanos del siglo actual es prescindible la adquisición, mejora y fortalecimiento de las capacidades lectoras, quien tiene y entiende la información tendrán mejores facilidades para el acceso al mundo cambiante. Por el contrario, aquellas personas que descuiden su capacidad de lectura, tienen el riesgo de quedarse rezagados en esta sociedad competitiva.

“La formación lectora de los individuos en el siglo XXI para una participación efectiva en la sociedad de la información les demanda de un conjunto de habilidades que les permitan leer entre líneas y reflexionar sobre los propósitos de los textos; para reconocer los mecanismos utilizados por los escritores para transmitir sus mensajes e influir en los lectores, y la habilidad para interpretar el significado a partir de las estructuras y rasgos de los textos. En síntesis, la capacidad lectora de los nuevos ciudadanos de la era de la información, exige del desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno” (OCDE, 2001).

Como se describió en el apartado *Antecedentes de la lectura en México*, el interés por la enseñanza de la lectura es un proyecto sobre el cual se continúa trabajando en nuestro país. Desde las iniciativas y programas propuestos por José Vasconcelos a finales del siglo XX, hasta los programas actuales cuyos objetivos son la promoción y fortalecimiento de la lectura a nivel nacional.

El sistema educativo ha tenido logros importantes en lo que a lectura se refiere, los programas sobre lectura propuestos y puestos en marcha –algunos vigentes y otros extintos- la creación de bibliotecas escolares y de aula, la dotación de libros del rincón SEP, así como la propia inclusión de la lectura en los planes y programas de estudio considerada como elemento primordial para el desarrollo cognitivo. Lo anterior, ha sido la muestra de los intentos de las autoridades educativas por innovar, no sólo la enseñanza de la lectura, sino también promover la práctica lectora en todos los niveles educativos y sectores sociales.

Pese a lo anterior, IBBY México (2011) afirma que la mitad de la población es analfabeta funcional, es decir que el 60% son personas que están incapacitados para utilizar la lectura como una herramienta para la vida cotidiana, aunque se ha aprendido a leer y escribir es incapaz de comprender y utilizar el lenguaje escrito.

Con la reforma integral de la educación del año 2004, se estableció un modelo educativo que propuso el trabajo bajo el esquema de competencias. En lo que se refiere a educación preescolar el Programa de Educación Preescolar 2004, refería que los niños tienen mejores oportunidades para aprender cuando se les provee un constante contacto con los textos escritos, con una mayor cantidad y variedad de lectura. El mismo programa afirma que en la interpretación y producción de textos, los niños aprenden el uso funcional de la lengua escrita pero además es la pauta para que ellos puedan experimentar la función expresiva, ya que, al escuchar la lectura de textos literarios, con ayuda de la docente, ellos son capaces de expresar sus sentimientos y emociones, pero además tendrán la oportunidad de usar su imaginación y creatividad (PEP, 2004).

Sin embargo, en el 2006 el Programa Nacional de Lectura estudió los ambientes de aprendizaje en los cuales se analizó el vínculo entre educación y desarrollo de la habilidad lectora; dicho

análisis se integró en los tres niveles de educación básica. El estudio determinó que en el nivel preescolar una minoría de niños participan de manera cotidiana en actividades de lectura y escritura tanto en los centros escolares como en los entornos familiares (PNL, 2006).

Para el 2011 uno de los objetivos del Programa de Educación Preescolar fue establecer la articulación educativa entre los tres niveles de Educación Básica, en la parte correspondiente a la lectura, el programa afirma que el objetivo es desarrollar en los niños el interés y gusto por la lectura, actividad en la cual ellos puedan acercarse a diferentes tipos de texto y aprendan el uso de ellos.

En días pasados se ha dado a conocer el Modelo Educativo 2016, uno de los objetivos esenciales de este programa es el dominio del lenguaje escrito, el cual necesita tiempo, uso, revisión y retroalimentación de situaciones de aprendizaje en las que el estudiante vincule los saberes previos con los desafíos que las nuevas condiciones que se plantean sobre la lectura y escritura como: regular interpretaciones y su escritura con apoyo del docente, valorar el intercambio de ideas con otros, entender diferentes puntos de vista, confirmar, modificar o transformar las hipótesis con base en la información que el texto proporciona.

La propuesta del Modelo Educativo 2016 tiende hacia una propuesta curricular en la que el componente principal sea el aprendizaje clave, el cual se define como el conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores que contribuyen al crecimiento intelectual, logrando aprendizajes que posibilitan al estudiante a desarrollar un proyecto de vida con el cual disminuya el riesgo de quedar excluido socialmente. En cuanto al campo formativo Lenguaje y Comunicación la propuesta en este Modelo incluye ejes y temas descritos en el siguiente cuadro:

Figura 10 | Propuesta temática para el campo formativo Lenguaje y Comunicación del Modelo Educativo 2016
Modelo Educativo 20016

EJES Y TEMAS

Estudio

- Uso de la biblioteca
- Investigación, análisis, evaluación y registro de información
- Comunicación oral de la información
- Producción y corrección de textos

Literatura

- Leer, compartir, producir e interpretar narraciones
- Leer, compartir, producir e interpretar canciones y poemas

Participación social

- Uso de documentos administrativos y legales
- Análisis de medios de comunicación diversos: impresos (como revistas y periódicos) y digitales (como blogs y redes sociales)
- Producción de una diversidad de textos con fines personales

Reflexión sobre el lenguaje y los textos

- Es un eje transversal que abarca todos los ámbitos y niveles de la Educación Básica.
- Debe proporcionar instrumentos conceptuales para el análisis del lenguaje y la comprensión.

Lo anterior, nos indica que las diferentes propuestas educativas no han dejado de lado la enseñanza y promoción de la lectura para los alumnos en edad preescolar, lo que nos indica que la lectura es vista como una herramienta primordial para los ciudadanos del siglo XXI.

Desde nuestro campo profesional, el psicólogo educativo es el agente especializado en llevar a cabo intervenciones educativas con enfoques preventivos e innovadores, trabajando de manera colegiada con otros especialistas en educación. En esta investigación el análisis y evaluación de las observaciones permiten al psicólogo educativo tomar decisiones respecto a acompañar al docente en sus actividades de lectura en el aula, con la finalidad de favorecer y mejorar los procesos educativos. Por otro lado, los resultados de este estudio pueden ser utilizados por el psicólogo educativo para generar estrategias o proponer programas dirigidos a aquellos actores

educativos que intervienen en la educación preescolar y contribuir a una formación lectora de los educandos más acorde a sus contextos áulicos.

Propósito

Describir las prácticas de lectura en voz alta que realiza un grupo de educadoras de nivel preescolar con el fin de analizar y conocer las modalidades de lectura, las estrategias de lectura y los tipos de cuentos que emplean en el aula.

Propósitos Específicos

- Describir, analizar y conocer lo que hace un grupo de nueve educadoras en torno a las modalidades de lectura que emplean al leer en voz alta a sus alumnos.
- Describir y analizar las estrategias de lectura que llevan a cabo el grupo de educadoras en preescolar al leer en voz alta a sus alumnos y lo que dicen sobre éstas.
- Describir y analizar los diferentes tipos de cuento que utilizan las educadoras al leer en voz alta y lo que dicen sobre su selección.

Objeto de estudio

Esta investigación se realizó derivado de una investigación previa titulada “Formación de competencias lectoras en la edad preescolar”, en la Universidad Pedagógica Nacional, Área 3 Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes, C.A. Estudios Psicológicos de Procesos Educativos por parte de la Dra. Haydée Pedraza Medina y la Mtra. Alejandra Castillo Peña. Se analizaron las prácticas docentes que realizan las educadoras en torno a la lectura en voz alta, a través de material de audio y video que se adquirió en la primera fase del estudio. Para esta investigación se analizaron los videos y las entrevistas de un grupo de nueve docentes

que realizan lectura en voz alta en el aula, con el fin de distinguir las estrategias y modalidades de lectura, así como el tipo de cuentos que utilizan para esta actividad.

Tipo de estudio

El presente es un estudio cualitativo de tipo descriptivo, ya que este tipo de investigación permite analizar casos concretos en el campo social, es un tipo de estudio que posibilita analizar las perspectivas de los participantes permitiendo conocer sus visiones sobre cierto fenómeno y al mismo tiempo saber cómo estos actores construyen la realidad (Flick, 2012).

Por otro lado, según Vasilachis (2006) la investigación cualitativa permite adentrarnos en la vida cotidiana de la situación del estudio, así mismo permite que haya un proceso de interacción entre los participantes y los investigadores, lo cual posibilita tener un acercamiento a las palabras y a las prácticas observables que se transforman en datos primarios para la investigación.

De esta forma el método de investigación cualitativa nos permitió distinguir, analizar y conocer las prácticas de lectura en voz alta que realizan las educadoras en preescolar. De la misma manera, el procedimiento de este método permitió acceder a un análisis más profundo de las prácticas de lectura en la edad preescolar de los alumnos, así como conocer las modalidades de lectura que se llevan a cabo en el aula, las estrategias de lectura que utilizan las educadoras en este nivel educativo, y la utilización del cuento como herramienta para la lectura en voz alta ya que como nos dice Vasilachis (2006), la investigación cualitativa permite la inmersión del investigador en la práctica real observando las interacciones realizadas rutinariamente.

Escenarios

Los escenarios en donde se realizó el estudio correspondieron al nivel de educación preescolar, específicamente, en Jardines de niños y Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) que imparten la modalidad de preescolar en el Distrito Federal con sostenimiento federal; fueron seis los CENDI involucrados y tres Jardines de niños. Las observaciones que se realizaron se llevaron a cabo en las aulas, mientras que las entrevistas a las docentes se realizaron en un lugar fuera del aula que el centro educativo asignó. Esta investigación realizó el análisis de los videos obtenidos de este estudio.

Participantes

El grupo analizado se conforma de ocho educadoras y un educador que durante los ciclos escolares 2014-2015 fueron titulares de un grupo de educación preescolar en Jardines de niños y Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Criterios de selección de los participantes

Para realizar el trabajo de campo sobre las prácticas de lectura en voz alta que realizan las educadoras en preescolar, se seleccionó a un grupo de nueve docentes, ocho mujeres y un hombre, voluntarios que llevan a cabo actividades de lectura con sus alumnos. Los criterios de selección fueron los siguientes:

- Accedieron a participar en la investigación.
- Tuvieran a su cargo un grupo de nivel preescolar.
- Accedieran a ser videograbados.

Consideraciones éticas

Apegados al Código Ético del Psicólogo se solicitó el consentimiento informado de los participantes brindándoles información sobre el objetivo de la investigación, los instrumentos de recolección de datos, las actividades, las fechas y los tiempos en que se trabajó con el grupo. Asimismo, los datos personales y de identificación de las escuelas participantes se consideraron confidenciales, por ello se tomó las precauciones pertinentes para el resguardo de los datos y registros, para la difusión de los resultados se empleó un seudónimo. Se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia y educadoras para realizar las videograbaciones indicando que se utilizaron para fines de la investigación.

Técnicas e instrumentos

1) Observaciones

De acuerdo al estudio previo de “Formación de competencias lectoras en la edad preescolar”, de donde se deriva esta investigación, se decidió utilizar observaciones, debido a que es una técnica muy flexible para la obtención de información, además de que permite estar en contacto directo con la realidad del escenario. La observación es uno de los acercamientos más comunes en la investigación cualitativa, pues tiene la capacidad de evidenciar datos que de otra forma no están tan disponibles (Mayan, 2001). Por otro lado, Hernández (2007), describe que la observación en la investigación cualitativa sirve para encontrar categorías, pero también para entender lo que ocurre en un espacio, aspecto, comportamiento, ambiente o evento. Por lo anterior, esta técnica fue de utilidad para la selección de las categorías de esta investigación.

Los escenarios y las personas participantes fueron vistos en una perspectiva holística. La observación arrojó datos descriptivos a partir de las propias palabras de los participantes y de la conducta que se observó, lo que permitió al investigador permanecer cercano al mundo práctico.

Lo anterior, asegura un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace; es decir que se tiene un conocimiento inmediato de la vida real (Taylor y Bogdan, 1987).

Se revisaron y analizaron videograbaciones en donde se observaron a las educadoras para recabar información, sobre lo que ellas hacen en el aula respecto a la lectura en voz alta, la utilización de los cuentos, así como las modalidades y estrategias utilizadas en la práctica lectora dentro de aula.

La obtención, validez y confiabilidad mediante la observación implica tomar en cuenta aquellos aspectos relacionados con el modo de efectuar la observación y la utilización de instrumentos como grabadoras, cuadernos de campo, entre otros. La observación permite examinar la realidad socioeducativa sin mucha inferencia o manipulación, ya que prima la naturalidad que expresa la complejidad de los fenómenos sobre la claridad de otros instrumentos artificiales que a menudo simplifican esa complejidad. La observación como cualquier otro método no asegura del todo la objetividad del conocimiento porque no es posible agotar todas las dimensiones, sino que se reformula así misma a partir de otras técnicas que fortalezcan la investigación, como es el caso de la entrevista que se empleó en esta investigación, posterior a la observación. Una vez que se repite información o datos, ya se puede dejar esta técnica habiendo identificado y obtenido la credibilidad, transferibilidad, coherencia y confiabilidad como base de la confiabilidad y validez de la observación (Pedraza y Castillo 2014).

2) Entrevistas centradas en el problema

Se realizaron entrevistas a los docentes participantes, con preguntas centradas en su práctica lectora. Se realizó la entrevista, puesto que es una técnica que permite indagar en los puntos de vista de los participantes, esto posibilita conocer sus mundos tal como ellos los describen con sus propias palabras; de esta manera se realiza la recolección de cierta clase de datos y se

entiende más acerca de un tema o problema (Mayan, 2001). Para esta investigación, se analizaron las videograbaciones de las entrevistas realizadas en la primera etapa de esta investigación.

Además de lo anterior, la entrevista según Ander-Egg (1982), permite acercarnos al individuo para obtener determinada información de acuerdo a los elementos preestablecidos de la investigación, con la entrevista se logra una proximidad social que favorece la comunicación, su uso permite encontrar los vínculos entre la conducta individual y el objeto de investigación. Mediante la entrevista es posible obtener datos relevantes y significativos, así como obtener información más precisa.

Después de las observaciones se realizaron entrevistas no estructuradas, a fin de cuestionar sobre las actividades que se realizaron durante la observación. Dichas entrevistas fueron de utilidad para el análisis de lo observado. Las entrevistas se conformaron por tres preguntas:

1. *¿Qué tipo de cuento elegiste?*
2. *¿Cómo y por qué elegiste el cuento?*
3. *¿Cuáles son las estrategias que utilizas para la lectura?*

La validez y confiabilidad de las entrevistas centradas en el problema debe plantearse en relación con cada investigación en particular, las cuales se obtienen a partir del mínimo de la plausibilidad, concordancia y coherencia del contenido narrativo proporcionado por los informantes, a partir de los hechos que se le presentaron y de los significados que de ellos construyen en su cotidianidad. Estos elementos se deben combinar con el ambiente de entrevista, ya que el momento en que se inserta –en este caso después de la observación– permite tener mayor alcance al significado del informante y permite corroborarse con la interpretación del investigador. Este último aspecto se relaciona con otro criterio de validez y

confiabilidad que es la legitimidad del investigador, el cual se corrobora formalmente por su trayectoria académica y de manera informal por la información obtenida en campo. Otro criterio es la buena operación de la técnica, la cual está determinada por la experiencia de los investigadores registrados en este proyecto.

Análisis de datos

En la primera etapa del estudio de Formación de competencias lectoras en la edad preescolar, se llevó a cabo el análisis de los datos desarrollando la técnica de codificación abierta, con la intención de partir de los datos mismos para elaborar las categorías. Se realizó este tipo de codificación ya que ésta tiene la ventaja de que permite no dejar fuera posibles categorías que podrían no ser consideradas si se inicia analizando los datos desde la perspectiva teórica del autor (Pedraza y Castillo, 2014).

Para esta investigación, el análisis de datos se centró en la lectura en voz alta que realiza un grupo de docentes observados; con base en las siguientes categorías de análisis que se delimitan bajo los objetivos del estudio de Formación de competencias lectoras en preescolar, así como del interés de las investigadoras en conocer las modalidades de lectura, estrategias de lectura y tipos de cuentos que utilizan los docentes en su lectura en voz alta.

3.1 Categoría 1 | Modalidades de lectura

Las modalidades de lectura son las distintas formas en que se puede leer, se usan cuando se necesita variar la lectura o hacerla más interesante; las modalidades de lectura favorecen los diferentes tipos de participación e interacción entre el texto, el lector y la audiencia, así como la puesta en marcha de las distintas estrategias de lectura.

Incluimos en este apartado lo que las educadoras dijeron o hicieron referente a las formas en cómo los docentes leen en voz alta. Consideramos algunos aspectos como; la expresividad, la tonalidad de la voz, participación, interacción con los alumnos.

Lectura compartida.

Esta modalidad permite llevar a cabo la lectura en voz alta realizada por un adulto en compañía de alguien más, generalmente un niño; es una práctica que cotidianamente realizan muchos adultos con los más pequeños en el hogar y más frecuentemente en la escuela, esta práctica emplea libros narrativos con ilustraciones. En la lectura compartida el alumno observa – usualmente al docente- leyendo con fluidez y expresión, es una forma de demostrar cómo se lee. En el aula la lectura compartida se debe hacer de manera que todos los niños involucrados puedan observar el material impreso, es por ello que se recomienda usar libros grandes o textos proyectados a través de un proyector y utilizando un láser como puntero; el objetivo es que la letra sea lo suficientemente grande para que todos los niños de la clase puedan seguir la lectura.

Lectura expresiva o dramatizada

En esta modalidad, los personajes se representan por medio de la voz y el lector debe identificarse con el personaje que interpreta para que exprese de mejor manera los sentimientos

y actitudes de éstos. A través de las expresiones vocales y corporales se intenta manifestar las emociones que el autor ha puesto en el texto, la textura de las palabras, la armonía con que se cuenta la historia o la intensidad de la reflexión. Esta modalidad es el medio para que los estudiantes estén en contacto con obras que enriquezcan sus conocimientos literarios, así mismo el estudiante tiene otras experiencias en relación a la lectura.

Lectura en atril.

En esta modalidad la entonación, modulación y volumen son los factores principales ya que la representación del texto se realiza con la voz y las expresiones de la persona que lee. En esta modalidad quien lee –generalmente una sola persona- se pone frente al público colocando el texto en un atril es de esta práctica de donde proviene el nombre, el lector lee en voz alta interpretando con la voz no es necesario el desplazamiento ni el uso de vestuario (Castillo, 2007).

Lectura en parejas.

Es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas con relación asimétrica, de ahí se derivan roles de tutor y tutorado que se relacionan a través de una actividad planificada por el docente. Se caracteriza por tener un lector experto (maestro, familiar o compañero) y un lector novato o menos experto.

La lectura independiente

En esta modalidad los alumnos asumen la responsabilidad de leer textos que ellos mismos eligen y lo hacen durante un tiempo determinado. La lectura independiente forma parte de los factores principales para el aprendizaje; es a través de esta modalidad que el niño puede practicar las estrategias de lectura guiada y compartida. El profesor proporciona el mínimo de apoyo posible, por ello es una actividad que se realiza cuando los alumnos cuentan con un cierto

nivel de independencia de la lectura, esta modalidad es posible de llevarse a cabo desde los primeros niveles educativos; para esta modalidad los niños deben elegir el texto que desean leer y si lo harán solos o acompañados, el niño deberá tener a su alcance los textos que le sean familiares y que además sean adecuados para su edad (Leal, 2009).

La lectura guiada.

Esta modalidad tiene como propósito enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto, el maestro es esencial en este proceso ya que plantea preguntas para guiar a los alumnos hacia la construcción de significados. Esta modalidad de lectura permite que los alumnos desarrollen competencias de lectura ya que la actividad implica leer y comentar y en algunos casos también escribir. Las preguntas son de diferentes tipos y ayudan a los niños a aplicar estrategias de lectura como: producción, anticipación, muestreo, inferencias, monitoreo, confirmación y autocorrección; estas estrategias se desarrollan individualmente o en grupo.

Esta modalidad tiene varios propósitos entre ellos: analizar un tema o problema, estudiar detalladamente un texto, verificar la comprensión de un tema, dar retroalimentación grupal, recolectar información para verificar el aprendizaje del grupo, así como promover la participación oral de la mayoría del grupo. Es una modalidad conocida también como exegética que tiene que ver con explorar e interpretar; consiste realizar grupalmente la lectura de un texto por párrafos el docente coordina los segmentos y realiza una pausa para que el alumno que ha leído realice un comentario o exprese la interpretación de lo que leyó, así hasta terminar el texto el docente se encarga de ampliar, ratificar o rectificar la interpretación de cada alumno.

La lectura por episodios.

Se realiza en momentos diferentes y regularmente esta modalidad es utilizada para textos largos. Uno de sus objetivos es promover el interés de los lectores mediante las divisiones que se realizan en la lectura, llevando al lector al suspenso de la historia. Esta modalidad facilita el manejo de aquellos textos que son muy extensos y propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en relación al episodio anterior y con respecto a lo que se leerá en el siguiente (SEP 2013).

Para esta investigación, se clasificó en cuatro grupos que muestran la forma en que los docentes llevan a cabo la práctica lectora en el aula, por lo que se creó un cuadro sinóptico que permite sintetizar los elementos considerados para el análisis realizado por docente en esta categoría. Otro elemento que se incluyó en esta categoría es el tipo de modulación de voz, la cual el actor principal, en este caso el docente emplea en su lectura en el aula. El tercer elemento considerado en las modalidades de lectura son los espacios seccionados (momentos para retomar la lectura) en el aula. El último grupo considerado dentro de la modalidad de lectura corresponde a narraciones orales, que corresponden a otras formas de presentar la lectura en el aula.

3.2 Categoría 2 | Estrategias de lectura

Enseñar y utilizar estrategias de lectura permite comprender lo que se está leyendo. Las estrategias de lectura empleadas en el aula, tienen el propósito de contribuir al desarrollo cognitivo de los niños, para así promover las competencias lectoras que se buscan con las actuales reformas educativas.

Solé (2011) afirma que es conveniente enseñar estrategias de lectura debido a que los modelos educativos actuales buscan formar lectores que sean autónomos y capaces de afrontar los diversos tipos de texto, no sólo los que se incluyen en los centros escolares. Un lector autónomo debe contar con herramientas que le permitan aprender a partir de los textos, que sean de utilidad para encontrar soluciones a los obstáculos que la lectura le presente y que cuente con las habilidades para poder relacionar aquello que lee con sus conocimientos personales. Un lector autónomo será también capaz de cuestionar su propio conocimiento y modificarlo para poder aplicar lo aprendido a otros contextos. Por otro lado, es importante mencionar que la misma autora afirma que las estrategias de lectura dotan a los alumnos de los recursos indispensables para aprender a aprender

La autora hace una división sobre las estrategias de lectura recomendadas para ser utilizadas en cada momento de la lectura; la clasificación de dichas estrategias es el eje teórico que se ha utilizado en esta investigación para realizar el análisis y con ello llegar a las conclusiones sobre la utilización de estrategias en los casos observados.

Dado que en el marco teórico hemos descrito los momentos y estrategias de lectura, hemos optado por resumir la información y mostrar de manera gráfica la propuesta de Solé (2011) sobre estrategias de lectura.

❏ **Figura 11** | Síntesis de las estrategias empleadas durante la lectura
Elaboración propia



Antes de la lectura:

Son actividades que se contemplan antes de llevar a cabo el proceso de lectura. Estrategias de apoyo para la comprensión de los textos. Solé (2011) hace una división de cinco estrategias antes de la lectura

1. Motivación
2. Objetivos de la lectura
3. Activación de conocimientos previos
4. Predicciones sobre el texto
5. Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto



Durante la lectura:

Las estrategias utilizadas en esta etapa de lectura son importantes para que el lector pueda construir una interpretación aceptable del texto

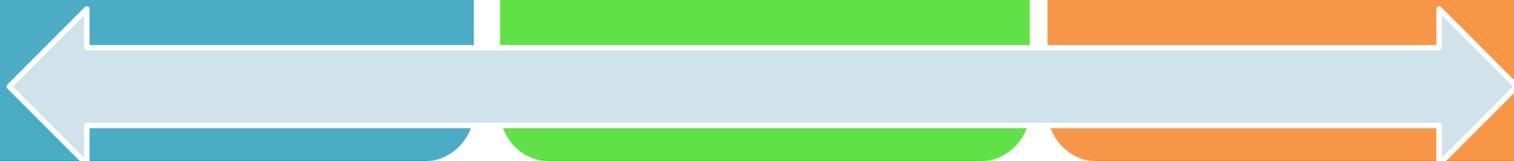
1. Tareas de lectura compartida
2. Tareas de lectura independiente
3. Falsas interpretaciones y lagunas de comprensión



Después de la lectura:

Consisten en la actividad que se realiza una vez finalizando la lectura. En este momento de la lectura las estrategias se enfocarán a la concreción de ésta.

1. La idea principal
2. Elaboración del resumen
3. Formular y responder preguntas



3.3 Categoría 3 | Tipo de cuentos

Para los niños en edad preescolar, la interacción con los textos propicia el interés por conocer el contenido de aquellos recursos como el cuento, que es utilizado por los educadores. El cuento es considerado como una narración breve, sencilla que involucra pocos personajes y acciones rápidas, es el entretenimiento preferido de los niños (Gómez, 1995).

De acuerdo a Cervera (1992), el cuento es una conversación larga que se puede mantener con el niño y en donde debe existir claridad en su estructura y está caracterizado por la acción, el tiempo y el espacio. El tiempo en que se narra es en pasado y el narrador actúa como transmisor del cuento y no como autor del mismo. Por otro lado, Peralta (2013), nos dice que a través de los cuentos los niños comparten ideas, información, propuestas que se conectan emocionalmente y son utilizados como un medio educativo y explicativo de lo que se puede conocer de las personas adultas.

Para Cervera (1992), el cuento puede prescindir de otros elementos, pero no del personaje principal, éste se convierte en un –elemento simbólico-; contar con éste amplía las posibilidades de ser un género grato para el niño ya que su atención se enfoca al personaje principal y no a las ideas. Por otro lado, nos dice que el narrador puede utilizar inflexiones de voz, gestos, dramatizaciones y guiar la narración a través de sus propios recursos.

Para el análisis de esta categoría hemos considerado varios aspectos que conforman el cuento, como se ha mencionado en el marco referencial de esta investigación, de acuerdo a Onieva, (1992) existen dos clases de cuentos:

Cuentos literarios. Son aquellos que son creados por un autor individual generalmente conocido, en su obra van impresos rasgos propios y particulares. Los personajes de este cuento son individualizados,

variados y consistentes. Dichos personajes poseen un contexto más humano, con sentimientos más próximos a uno mismo y que se puedan identificar con los problemas.

El cuento popular o tradicional. Los primeros cuentos se remontan a épocas pasadas y pueblos primitivos, posteriormente fueron dados a conocer a través de colecciones ordenadas. De este tipo de cuentos surgieron los denominados cuentos infantiles. Existen nueve tipos de cuentos populares o tradicionales de acuerdo a Onieva, (1992):

1. Cuentos de hadas o maravillosos.
2. Novelas.
3. Cuentos heroicos
4. Narraciones o leyendas locales.
5. Cuentos etiológicos
6. El mito
7. Cuentos de animales
8. Fábulas
9. Los chistes

Otros aspectos que se ha considerado para esta categoría, es el subgénero en donde como se ha descrito en el marco referencial, existen varios como: ciencia ficción, fantásticos, de terror, policíacos, los de humor. Asimismo, los cuentos provienen de una editorial, existen los libros del rincón SEP que son los materiales que la Secretaría de Educación Pública designa a los maestros y alumnos. En el catálogo 2013 considera 268 títulos con una gran diversidad de títulos, equilibrados entre obras literarias e informativas que responden a intereses, necesidades, gustos e inclinaciones lectoras de los estudiantes de los distintos niveles educativos.

Existen otros libros como el Artesanal que es aquél que es elaborado a mano con diversos materiales en su mayoría confeccionados con artículos que pueden reutilizarse como papel, cartón, trozos de tela, recortes de revista, etc.

Los tamaños del libro fue otros de los aspectos que consideramos para esta categoría ya que existen varios como: el libro miniatura, el tamaño apaisado, los cuentos enormes y el tamaño estándar. Este último tamaño fue nombrado así por las investigadoras por las características que muestran la mayoría de los libros utilizados por las docentes.

Existen diferentes tipos de libros como hemos señalado: libros móviles, libros electrónicos, audiolibro, libro álbum, cuentos con títeres, libro táctil o sensorial. Para esta categoría de análisis se ha realizado un cuadro sinóptico que se mostrará más adelante, en donde se señalan las características del cuento.

4. Resultados

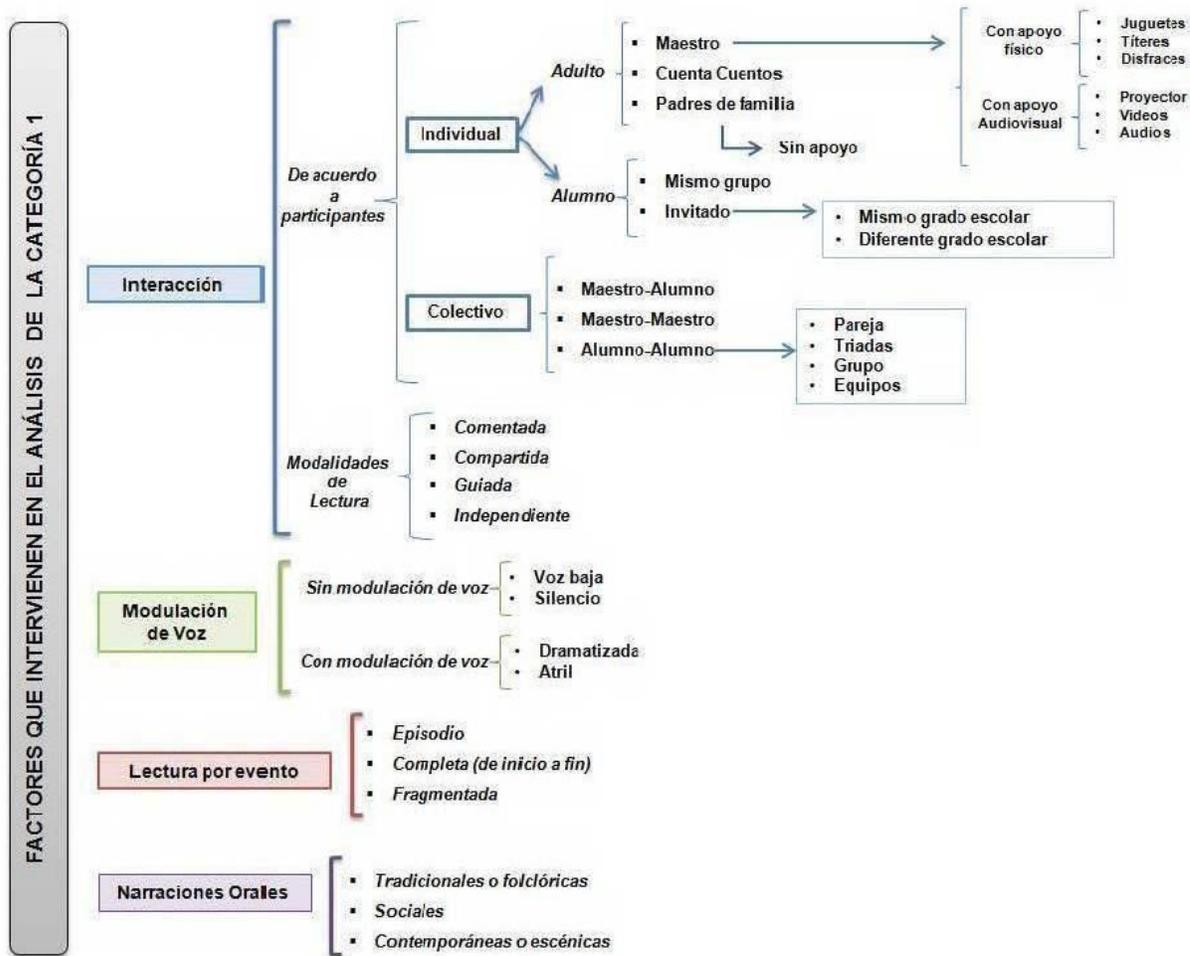
4.1 Categoría 1 | Modalidades de lectura

Primeramente, se realizó la descripción caso por caso incluyendo fragmentos de lo observado y de las entrevistas; se hace un análisis de la interpretación de lo observado y finalmente los hallazgos de cada actividad docente. Se concluye este apartado con las conclusiones sobre las modalidades de lectura mayormente utilizada por las educadoras de educación preescolar.

La figura 12 muestra un cuadro sinóptico que sintetiza los elementos utilizados para el análisis de la categoría uno. Después se encontrará un cuadro de dos entradas, del lado izquierdo se hace una descripción de lo observado con relación a la categoría uno *Modalidades de Lectura*, que incluyen algunos fragmentos de las videograbaciones y, en el lado derecho se aprecia la interpretación que

hacen las investigadoras sobre lo observado y para algunos casos se integran fragmentos de la entrevista que están relacionadas con esta categoría.

Figura 12 | Elementos para el análisis de la categoría de modalidades de lectura
Elaboración propia



CASO 1 | MAESTRA DANIELA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p data-bbox="196 344 821 510">Antes de comenzar, la docente presenta a los niños una casa -hecha con foamy- e inicia diciendo: <i>“Es una casita, ahorita van a ver que en esta casita qué animalitos viven. ¡Dice el cuento!”</i></p> <p data-bbox="196 569 821 783">La docente está colocada de pie frente al grupo y sostiene el libro con ambas manos; la portada y contra portada quedan pegadas a su cuerpo, de esta manera el texto y las imágenes son mostradas a los niños.</p> <div data-bbox="201 835 816 1570" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p data-bbox="228 842 789 913">Fotografía 1 Maestra Daniela al inicio de la lectura Recuperada de la videograbación</p>A photograph showing a woman, identified as Maestra Daniela, standing in a classroom. She is wearing a dark blue dress with red and yellow accents and is holding a book open. In the foreground, there is a wooden doghouse-like structure. The background shows a window and some wall decorations.</div>	<p data-bbox="844 344 1458 464">Consideramos que el material de Foamy que presenta la docente es utilizado por ella como apoyo visual para recrear la historia del cuento.</p> <p data-bbox="844 506 1458 625">Por otro lado, pareciera que la forma de sujetar el libro es para que los niños puedan ver las imágenes de acuerdo a la secuencia de la historia.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La maestra Daniela comienza hablando de un bebé que está en su habitación rodeado de juguetes con los que podía jugar. La docente va señalando con su dedo índice cada una de las imágenes del cuento, esta acción es acompañada de preguntas que hacen énfasis en lo que ha señalado.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Había una vez, ¡iii! Un bebé ¿Ya vieron? Que le gustaba mucho suuuus muñecos de peluche. ¿Este qué es? Un osito ¿Y este? Un conejito ¿verdad? El conejito le gustaba mucho al bebé.</i></p>	<p>Consideramos que la docente recrea la historia con las imágenes del cuento, de tal forma que la Maestra Daniela recurre a la narración oral.</p> <p>Por otro lado, inferimos que el énfasis hecho en las imágenes que va señalando es para llamar la atención de los niños, y al mismo tiempo es utilizada para activar los conocimientos previos de los alumnos; suponemos que estos conocimientos se relacionan con acciones, objetos, personajes de la vida cotidiana de los niños. Tal vez la intención de la docente es realizar una lectura compartida, en donde la intervención de los alumnos se ve limitada al no dar el tiempo suficiente para que respondan.</p> <p>Esta actividad sugiere que se ha recurrido a una narración oral, en la que un adulto es el responsable de la lectura y los demás escuchan.</p>
<p>En algunos momentos de la narración la docente modula su tono de voz, por ejemplo, cuando imita la voz de un niño, hace preguntas o cuando resalta alguna parte de la historia.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Y un osito, ¡Lucio! Entonces su mamá le dijo: Si te portas bien, te voy a poner otra película donde salgan muchos animalitos. ¡ih! ¿Y qué creen? El niño se puso muy contento y dijo ¡Yupi, mi mamá me va a poner muchas películas donde salgan animalitos! (agudiza el tono de voz) Porque a él le gustan mucho los animalitos.</i></p>	<p>Tal vez la intención de la docente es hacer varias modulaciones de voz para captar la atención de los niños, aunque consideramos que dichas modulaciones, cambios de voz y gestos son utilizados por la maestra Daniela para enfatizar momentos que ella considera relevantes de la historia, por ejemplo, el que el niño de la historia sea compensado -si se porta bien- y el peligro que existe cuando los niños no se sientan al subirse a la resbaladilla y las consecuencias que conlleva.</p> <p>La maestra Daniela concluye la lectura por lo que podemos decir que es un evento completo de inicio a fin.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p><u>Maestra:</u> Entonces, su hermano ¿Qué creen? Que se fue al parque, se subió a la resbaladilla y se cayó. Y entonces ¿qué creen? Que se lastimó el pie, pobrecito le dolió su pie ¡ay! le decía ¡me duele mucho mi pie mamá! ¡Mira, mira lo que me pasó!</p> <p><u>Maestra:</u> Y le salió sangre</p> <p>(lleva su mano derecha a su frente, haciendo la mímica de preocupación)</p> <p><u>Niño:</u> ¿Le dolió?</p> <p><u>Maestra:</u> Le dolió porque se cayó y se lastimó el pie. Pero eso le pasó por andarse subiendo a la resbaladilla y no sentarse.</p> <p>(Utiliza un tono de voz de advertencia, ocupando su dedo índice para señalar y advertir a los niños)</p> <p>Él se paró, se paró en la resbaladilla, y no se pudo sostener y se cayó. Por no hacer caso de sentarse ¿verdad?</p>	

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p>Como parte de la investigación se realizaron algunas preguntas a la docente en donde encontramos en sus respuestas datos importantes a considerar:</p> <p><u>Entrevistador:</u> Y ahora, en el momento en que los sientas, ¿siempre lo haces así?, de sentarlos todos en media luna y tú pararte en frente?</p> <p><u>Maestra:</u> Si, por lo regular hacemos eso. Yo parada o la maestra que va a leer el cuento parada para que los niños tengan más visibilidad de lo que vamos a enseñar o de lo que les estamos contando.</p>	<p>Tal vez la maestra Daniela utiliza esta técnica de lectura, ella de pie y los alumnos sentados en media luna, porque considera que de esta forma se aprecia mejor las imágenes que muestra durante la actividad o quizá porque puede ver de forma panorámica al grupo.</p> <p>Por otro lado, inferimos que la docente lleva su actividad de una forma más dinámica como lo afirma en la entrevista, quizá porque considera que de esta forma los alumnos se interesan más por la lectura, además de buscar que se fomente el hábito lector.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><i>Entrevistador: ¿qué te deja leerles un cuento de esa manera a los niños?</i></p> <p><i>Maestra: Pues aparte de que buscamos que no sea la lectura como tal, o sea, hacérselos más representativos; primera, nos ayuda a fomentarles el hábito a la lectura y a nosotros también nos ayuda porque no se las hacemos tediosa, les hacemos una forma más dinámica, el cuento y no nada más estarles leyendo “había una vez” ¿no? Entonces hacérselo más dinámico a los niños.</i></p>	

Conclusión | Caso 1 | Maestra Daniela

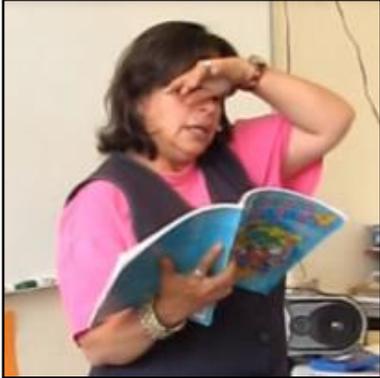
De acuerdo con las diferentes modalidades de lectura plasmadas en el esquema y el análisis de esta observación, podemos afirmar que la maestra Daniela realiza una **narración oral**, que es definida como una actividad expresivo-comunicadora del ser humano, entendida como un acto artístico de relatar verbalmente cualquier tipo de sucesos o narración literaria en este caso el cuento (Garzón, 2008).

Encontramos que la modalidad de acuerdo a los participantes se lleva a cabo como **lectura individual hecha por el adulto** es decir por la docente, aunque en momentos intenta hacer una lectura compartida en donde los alumnos tienen una participación mínima. La docente realiza la narración en un **evento completo**, esto es, de principio a fin de la historia, sin ser episódica o fragmentada. La narrativa presenta momentáneamente **algunas modulaciones de voz**, sin llegar a la dramatización total.

CASO 2 | MAESTRA PAULINA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente está posicionada frente al grupo y sostiene el libro, de tal manera que la portada y contraportada quedan a la vista del grupo.</p> <p>Antes de comenzar la lectura, la docente se asegura que los niños estén acomodados, saluda al grupo preguntando: ¿Qué tal como están bien?</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Qué tal como están bien?</p> <p><u>Niños:</u> ¡Bien!</p> <p>(Contestan en coro, arrastrando la vocal de la segunda sílaba) - ¡bieeeen! -</p> <p><u>Maestra:</u> Vamos a leerles un cuento ¿Sale? (Dirige su mirada al grupo de niños y de inmediato la direcciona a la página del libro.)</p> <p><u>Niña:</u> ¡Sale!</p> <p><u>Maestra:</u> Bracitos cruzados</p> <p>Después de esta interacción, la maestra Paulina lee el título del cuento. La lectura se hace conforme al texto impreso</p>	<p>Suponemos que la docente se asegura que antes de iniciar la actividad, el grupo esté acomodado para que presten atención a la lectura. Al colocarse de frente al grupo para iniciar la lectura sostiene el libro en forma de atril.</p> <p>Por otro lado, consideramos que la interacción que lleva a cabo con los niños antes de leer, es una forma de introducirlos a la actividad de lectura que van a realizar. Pareciera que la pregunta ¿Sale? es una forma de asegurar que los niños conozcan que llevarán a cabo esa actividad.</p> <p>En cuanto a mencionar el título, tal vez es una forma de que los alumnos conozcan el cuento que se va a leer</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Durante la lectura, la docente recrea las voces de los personajes; agudiza o engrosa la voz según el personaje que habla, imita ruidos de caminata, ronquidos e incluso el trabajo del leñador; de igual manera representa con su voz los ruidos de la naturaleza –viento, agua, el mover de las hojas de los árboles, entre otros. - Además de las tonalidades de voz la maestra Paulina hace uso de su expresividad corporal.</p> <p>Fragmento: <i>(Cierra el puño de su mano derecha y dirige el brazo con fuerza hacia delante. Con sus labios y garganta la maestra emite sonidos imitando a un vendaval. La docente apresura su voz y luego la pausa para después continuar leyendo al ritmo inicial).</i></p> <div data-bbox="196 930 862 1688" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 2 Maestra Paulina recreando sonidos y movimientos de un vendaval Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>En un momento de la lectura, la docente entona el fragmento de una canción, cuando lo hace balancea su cuerpo mientras canta.</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Arbolito estás de pie, igual que yo en esta tierra somos dos para cuidarnos....</i></p> <p>Una vez que la finaliza continúa con la lectura del cuento.</p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Paulina al utilizar modulaciones de voz acordes a los personajes es para atraer la atención de los niños, aunque también sugiere que da énfasis a momentos de la historia que considera importantes. De la misma manera, deducimos que estas entonaciones se realizan para que los niños conozcan el estado emocional de los personajes.</p> <p>La canción que la maestra Paulina entona está ligado a un momento importante del personaje principal, lo que nos sugiere que la maestra Paulina busca complementar la lectura que está realizando.</p> <p>Consideramos que la docente emplea una lectura en donde los alumnos están escuchando, en este caso sin ver imágenes del texto, el lector experto lee en voz alta. Después de la lectura se hace una serie de preguntas lo que también nos sugiere que es parte de la lectura comentada.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p data-bbox="240 302 870 464"><i>Maestra: ¡Era un trabajo muy duro! ¡Ay! El hombre lo hacía con ahínco</i> <i>(Pasa el dorso de su mano sobre su frente, como estuviera agotada y limpiara el sudor)</i></p> <div data-bbox="207 485 862 1003" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p data-bbox="217 506 852 562">Fotografía 3 Maestra Paulina dando simulando cansancio Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p data-bbox="199 1037 870 1157">Al finalizar la lectura la docente dice: “Y aquí termina nuestro cuento” les pregunta a los niños si el cuento les gustó y sugiere al grupo aplaudir.</p>	<p data-bbox="894 258 1455 470">Inferimos que la frase utilizada al final de la historia puntualiza que la lectura ha terminado. Pareciera que al preguntar si les ha gustado la historia, le permite a la maestra conocer si los alumnos se interesaron por el cuento.</p> <p data-bbox="894 512 1455 632">Consideramos que los aplausos son la aprobación de que a los niños les ha gustado la historia.</p>

Conclusión | Caso 2 | Maestra Paulina

Después de hacer el análisis de la observación podemos concluir que la modalidad de lectura que la maestra Paulina utiliza en el salón de clases de acuerdo **a los participantes es lectura individual** realizada por un adulto maestro; ya que la docente es quien lee el cuento. Los alumnos intervienen al final de la historia contestando preguntas lo que nos hablaría de que la maestra Paulina recurre también a una actividad de comprensión del texto y emplea la **modalidad de lectura comentada**.

La maestra Paulina hace uso de la **modulación de voz** llamada expresiva o dramatizada; la docente desarrolla la lectura con diferentes entonaciones, al mismo tiempo hace uso del lenguaje corporal para manifestar las emociones y la expresividad que el autor ha plasmado en los personajes y en la propia historia, cabe mencionar que la lectura es complementada con una estrofa de una canción. Finalmente, respecto a la modalidad de lectura por evento decimos que la docente hace una **lectura completa**, es decir lee el cuento de principio a fin –el mismo día- sin hacer fragmentaciones por párrafo y sin recurrir a la lectura episódica.

CASO 3 | MAESTRA MONTSERRAT

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente se encuentra sentada en una silla frente al grupo, desde su lugar se asegura que los niños estén correctamente sentados en el piso, formando un semicírculo frente a ella. La maestra Montserrat sostiene el libro con ambas manos, mostrándolo a su audiencia de tal forma que la portada y la contraportada quedan pegadas a su cuerpo –a la altura de su pecho-, antes de comenzar con la lectura del cuento atrae la atención de los niños con frases que le permite focalizar al grupo en la actividad que se va a realizar: “oídos de pichón”; después de esto menciona al grupo el título del cuento y comienza a narrar.</p>	<p>Consideramos que la forma en que la docente sostiene el libro es para que los niños puedan visualizar las imágenes y el contenido impreso.</p> <p>Creemos que la pausa que la maestra hace al mencionar el título del libro corresponde a que los alumnos quizá conocen el cuento, y por tanto pueden mencionar la frase que completa el título.</p> <p>Tal vez la intención de focalizar al grupo en la actividad es para que los niños estén atentos desde el inicio de la lectura, es la pauta que requiere la docente para comenzar a leer.</p>
<p>Fotografía 4 Maestra Montserrat iniciando la lectura del cuento Recuperada de la videograbación</p>  <p>Fragmento: <i>Maestra:</i> Nuestro cuento del día de hoy se llama <i>Caperucita roja y el lobo, ¿qué?</i> –la docente hace una pausa- una niña responde: “feroz” y después de esta intervención comienza la narración.</p>	

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente recrea la historia con las imágenes que en algunos momentos va señalando con su dedo índice.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Una codorniz, un pajarito, una tortuga, un chorrito y unos como....</i></p> <p><i>(va señalando con el dedo en el libro, cada una de los animales que menciona).</i></p>	<p>Inferimos que la maestra Montserrat utiliza sus conocimientos previos, para recrear la historia de caperucita roja, consideramos que las imágenes impresas son el apoyo para darle coherencia a esta narración desde la historia popular de Caperucita Roja.</p> <p>Así mismo pareciera que el señalar con su dedo las imágenes corresponde a varios factores: por un lado, es para dar secuencia a la historia, también se utiliza para interesar a los alumnos en los escenarios de la historia, y para activar los conocimientos previos de los alumnos</p>
<p>La docente hace algunas modulaciones de voz de acuerdo a algunos personajes –agudas para los animales del bosque, caperucita y la abuela, y grave para el lobo feroz-</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Hola mujercita ¿cómo estás? cómo estás?, ¡ih! y caperucita se le quedó viendo y le dijo: (la maestra modifica el tono de voz suave, aguda), hola amiguito ¿cómo te llamas? Y el Lobo le dijo: (la maestra hace la mímica cómo si fuera el lobo preocupado de no saber qué contestar, llevándose la mano a la boca), este mmmm, este mmm, me llamo el lobo Antonio (la maestra modifica su tono de voz a grave simulando ser el lobo) Ah! ¿Te llamas el Lobo Antonio?, (modifica su voz suave, aguda simulando ser Caperucita). Sí; ah y tú ¿cómo te llamas? Me llamo Caperucita, Ivana, Guadalupe, Zoey, Michell, (los alumnos se muestran atentos, y sorprendidos del nombre que menciona la maestra)</i></p>	<p>Deducimos que el uso de las modulaciones de voz hechas por la docente es tal vez para captar la atención de los alumnos, o para dar a conocer las emociones de los personajes con diferentes tonalidades de su voz.</p> <p>Por otro lado, pareciera que al mencionar el nombre del personaje complementado con el de algunas alumnas (<i>Ivana, Guadalupe, Zoey, Michel</i>), se hace con la intención de involucrarlos en la historia.</p>

Conclusión | Caso 3 | Maestra Montserrat

La actividad de la maestra Montserrat corresponde a una **narración oral** que según Garzón (2008) es una actividad artística utilizada para relatar cualquier tipo de sucesos o cuentos. La docente utiliza las imágenes impresas del libro para dar secuencia a la historia, se apoya de sus conocimientos previos para recrear el cuento y presentarla a los niños con algunas modificaciones según su momento y contexto, lo anterior es llamado por Prat (2013) narración oral tradicional. Consideramos que, aunque la maestra Montserrat en su práctica lectora, tiende a llevar una **modalidad de lectura compartida**, al ir señalando con el dedo las imágenes del libro y haciendo una relación de las palabras con ésta, propicia la participación de los alumnos. La docente realiza una interacción de acuerdo a los participantes **individual adulto maestro-** y es una **lectura por evento completo** de inicio a fin.

CASO 4 | MAESTRA ANDREA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente se encuentra sentada en el piso frente a los alumnos, toma el libro con ambas manos y lo muestra al grupo, la contraportada queda pegada a su pecho. Antes de comenzar a leer pregunta qué animales están representados en la portada, algunos niños responden.</p> <p>Fotografía 5 Maestra Andrea antes de iniciar la lectura del cuento Recuperada de la videograbación</p>  <p>Fragmento: <u>Maestra:</u> <i>¿Alguien sabe qué son estos? ¿Son gatitos?</i> (Coloca su dedo índice en el libro que tiene sobre el pecho señalando algo y preguntando) <u>Maestra:</u> <i>¿Son cochinitos?</i> (Mantiene el libro sobre sus manos esperando que respondan lo alumnos) <u>Alumna:</u> ¡Gatos!</p>	<p>Pareciera que la docente busca estar colocada al mismo nivel –de estatura- de los niños para que ellos puedan apreciar lo que está impreso en el libro; aunado a eso creemos que la forma de sujetar el material es para que ellos puedan seguir visualmente la secuencia de la historia y participar cuando la docente señala y pregunta.</p> <p>Tal vez la intención de la pregunta <i>¿Alguien sabe qué son estos? ¿Son gatitos?</i> Es para activar conocimientos previos de los alumnos en relación a los animales.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La maestra Andrea presenta el título del cuento a los niños; sostiene el libro con su mano izquierda y lo muestra a los niños para iniciar la lectura.</p> <div data-bbox="224 401 911 856" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 6 Maestra Andrea durante la lectura del cuento Recuperada de la videograbación</p>  </div>	<p>Deducimos que se menciona el título del libro para dos cosas: la primera es la pauta que la docente utiliza para hacerle saber a los niños que la lectura dará comienzo y también creemos que es la forma de enseñar a los alumnos el título como parte fundamental del cuento</p>
<p>La docente lee el cuento y en algunos momentos señala con su dedo las imágenes impresas en el texto. Conforme va dando vuelta a las páginas, menciona palabras a los alumnos en donde realiza pausa para que los alumnos terminen de decirlas, esto es que concluyan la palabra o la repitan después de que la menciona.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Ellos no están tomando agua se están bañando</i> <i>(hace la mímica como si estuviera bañándose)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Luego los tres gatitos fueron a cenar; había uno, dos y tres tazones de leche sobre la mesa</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Qué falta? (hace una pausa)</p> <p><u>Alumnos:</u> Una silla</p> <p><u>Maestra:</u> Haber vamos a ver qué dice, mamá, mamá falta una cuchara, falta un mantel y falta una <i>(la maestra, hace una pausa en espera de la respuesta de los alumnos).</i></p> <p><u>Alumnos:</u> Silla</p> <p><u>Maestra:</u> Silla <i>(mientras asienta con la cabeza y da vuelta a la página del libro)</i></p>	<p>Inferimos que la señalización de las imágenes se hace para indicar a los niños que parte de la historia se está contando, por lo que podríamos decir que es una lectura compartida.</p> <p>Por otro lado, pareciera que las preguntas y las pausas que hace la maestra Andrea son utilizadas para que los niños tengan participación activa en la lectura.</p> <p>Además de lo anterior, podemos deducir que una vez que los niños han dado una respuesta, la docente afirma al repetir la respuesta, o en caso contrario, realiza otra pregunta para llegar a la respuesta que se espera.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Durante la mayor parte de lectura la docente lee la historia con la misma tonalidad de voz. Se observa que enfatiza y aumenta su tono de voz únicamente cuando realiza el conteo uno, dos, tres; implícito en la historia, en ese momento ella recurre a sus dedos para hacer el conteo.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Ajá, es su mamá. Que tenía tres gatitos, muy listos, que sabían contar hasta tres.</i></p> <p><i>(La maestra levanta la mano derecha y su dedo índice. La maestra voltea con sus alumnos, con la mano derecha levantada y con apoyo de sus dedos dice uno, dos y tres) (Uno, dos y tres; enfatiza el conteo con subiendo el tono de su voz).</i></p>	<p>Creemos que la docente realiza varias modulaciones de voz para enfatizar la parte más relevante del cuento, que suponemos es aprender a contar hasta tres. Este énfasis de voz es acompañado de una mímica con las manos que indica a los niños cómo se representa la numeración del uno al tres.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><i>Entrevistador: ¿Consideras importante el contar la historia, por ejemplo, cortarla en algunas partes para que los niños completen la oración?</i></p> <p><i>Maestra: Yo si lo considero importante porque también a ellos los motivas a que se puedan expresar y aparte que vayan reconociendo si faltan objetos.... ya tu les puedes ir cortando las frases y ellos ya la van completando.</i></p>	<p>En entrevista con la docente, pudimos observar que realiza algunas actividades para que los alumnos participen; por otro lado, tal vez la intención de la maestra Andrea de que los alumnos completen la frase, nos habla de considerar que puede ser una lectura compartida al relacionar las palabras.</p>

Conclusión | Caso 4 | Maestra Andrea

Después de realizar la observación, podemos decir que, de acuerdo a los participantes, es una **lectura individual realizada por un adulto**, en este caso la maestra Andrea; quien además utiliza la **modalidad de lectura compartida** puesto que, al ir leyendo, va involucrando a los alumnos en la lectura mediante frases que tienen que ser completadas por los niños, para este caso es *¿qué les falta a los gatitos?* Creemos que utiliza esta modalidad, porque permite a los alumnos ser partícipes de la lectura lo que ayuda al desarrollo del lenguaje.

Por otra parte, podemos decir que, aunque la maestra Andrea sólo enfatiza con la voz en el conteo del “uno, dos, tres”, está realizando algunas **modulaciones de voz**. En esta práctica lectora también podemos afirmar que es un **evento completo**, que se realiza de inicio a fin durante el mismo día y en el espacio de tiempo que la docente designa para esta actividad.

CASO 5 | MAESTRA ÁNGELES

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente se encuentra sentada en una silla en el aula de frente a los alumnos, tiene un libro en sus manos colocado entre sus piernas; antes de dar inicio a la lectura, la docente realiza una actividad grupal.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Boquita muy (Coloca su dedo índice en su boca) (nuevamente hace una pausa en espera de la respuesta de los alumnos)</i></p> <p><i>Alumnos: ¡Cerrada!</i></p> <p><i>Maestra: Piernitas bien...</i></p> <p><i>Alumnos: ¡cruzadas!</i></p> <p><i>Maestra: ¡qué este cuento!</i></p>	<p>Inferimos que la actividad, antes de comenzar la lectura, corresponde a una preparación grupal para que los niños focalicen su atención en la práctica de lectura que la docente va a llevar a cabo.</p> <p>Pareciera que además de lo anterior, la práctica grupal les enfatiza a los niños que hay que estar en cierta forma (callados y sentados) para atender la lectura.</p>
<p>Al iniciar la lectura, la docente menciona el título del libro, al instante lo levanta a la altura de sus hombros. La maestra Ángeles procura tener las páginas abiertas dejando ver a sus alumnos las imágenes mientras va leyendo, por otro lado, cada vez que la maestra da vuelta a la página, tiene cuidado de que el libro no se cierre.</p> <div data-bbox="207 1291 847 1766" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p style="text-align: center;">Fotografía 7 Maestra Ángeles durante la lectura Recuperada de la videograbación</p>  </div>	<p>Deducimos que la docente menciona el título del cuento para puntualizar que la lectura dará comienzo, por otro lado, podemos decir que indica a los niños que los cuentos tienen un título además de comunicar al pequeño lector la temática de la obra escrita. La docente, al dar inicio, utiliza una modalidad de lectura comentada.</p> <p>La postura del libro nos puede indicar que es mostrado a los alumnos para que ellos visualicen lo que está impreso, pero también para que sigan la secuencia de la historia. Tal vez la altura sugiere que todos los niños del grupo alcancen a ver correctamente.</p>

<p>Durante la lectura, la docente lee de corrido y al finalizar realiza una serie de preguntas a los alumnos.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Rodri tú qué entendiste del cuento o de la moraleja más bien?</i></p> <p><i>(Con su mano sobre la mejilla. Voltea a ver a los alumnos esperando respuesta)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Tu Isa no creo que entendiste</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>(Alza su mano) Yo entendí del cuento</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver qué entendiste Sebastián</i></p> <p><i>(mantiene la mano en su mejilla)</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Cuando encontró una piel</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Ajá y después [.....]</i></p>	<p>Creemos que la docente desea transmitir a los niños que la práctica de lectura se realiza de forma ordenada con una postura y actitud seria.</p> <p>Tal vez la intención de la maestra Ángeles, al realizar las preguntas, es verificar la comprensión de la lectura, pero al mismo tiempo dar oportunidad a que los niños participen respecto a lo que han escuchado. La interacción que se lleva a cabo de acuerdo a los participantes es individual y al realizar las preguntas pareciera tener una participación colectiva.</p>
--	---

Conclusión | Caso 5 | Ángeles

Durante este análisis hemos detectado que la maestra Ángeles en su práctica de **lectura en voz alta**, de acuerdo a la interacción, utiliza la **lectura individual**, que es realizada por ella, y en donde la docente se muestra como un lector experto a quien los alumnos la observan leer. Al término de la lectura realiza una serie de preguntas en donde algunos alumnos participan, sin embargo, consideramos que no se lleva una interacción colectiva. La maestra recurre a la **modalidad lectura comentada**, la cual está enfocada en verificar la comprensión de un tema; el diálogo sobre el texto leído se desprende al final y a partir de una sola pregunta. Durante la lectura, la docente utiliza sólo **una tonalidad de voz**, y realiza una lectura por **evento completo**, ella da inicio y fin a la historia en un tiempo asignado.

CASO 6 | MAESTRO JAIME

Fragmento de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>El maestro se encuentra sentado de frente al grupo, junto a él está una alumna con la que realiza la actividad. Antes de dar comienzo a la lectura el docente muestra a los alumnos el libro que se va a leer. Junto con los alumnos se dicen las partes que conforman el libro: portada, contraportada, nombre del autor, etc., y sobre sus características:</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestro:</u> Autor</p> <p><u>Alumno:</u> Número</p> <p><u>Alumno:</u> ¡Página!</p> <p><u>Maestro:</u> Autor (señala con sus dedos)</p> <p><u>Maestro:</u> (Continúa señalando con los dedos) Número de página, haber vamos a ver si es cierto.</p> <p><u>Maestro:</u> ¿Portada tiene?</p> <p><u>Alumnos:</u> Sí</p> <p><u>Maestro:</u> ¿Contraportada?</p> <div data-bbox="175 1161 816 1722" style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Fotografía 8 Maestro Jaime recuperando conocimientos sobre las partes del libro</p>  </div>	<p>Consideramos que el maestro Jaime, al sentarse junto a la alumna que realiza la lectura, forma parte del apoyo de esta actividad. Pareciera que el maestro Jaime con esta actividad de ir mencionando las partes del libro, va interesando al grupo y activando conocimientos previos; ya que algunos alumnos van respondiendo a las preguntas que realiza el docente.</p> <p>Tal vez el docente al mostrar el apoyo a la alumna al inicio de esta actividad, permite captar la atención del grupo para comenzar la lectura.</p>

Fragmento de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La alumna lectora, toma el libro con ambas manos, lo apoya en sus piernas, y comienza a leer. Al término de la primera página, el docente sugiere a la alumna mostrar las imágenes a sus compañeros; de pie el docente sostiene el libro para que la niña, con ayuda de una regla, vaya mostrando las imágenes, al señalarlas menciona a los personajes que aparecen en éste.</p> <div data-bbox="172 590 837 1108" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 9 Alumna lectora y Maestro Jaime como guía de la actividad Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>Fragmento: <u>Alumna:</u> <i>Había una vez en el fondo del mar un hermoso pez de colores llamado “Tin”, tenía muchos amigos, algunos de ellos habitaban en la playa. (la alumna voltea a ver al maestro, ella sostiene el libro sobre sus piernas con intención de dar vuelta a la página)</i> <u>Maestro:</u> ¿Quieres enseñar la imagen o hasta el último? <u>Alumna:</u> <i>Sí (el maestro le ayuda tomando el libro y dando vuelta a la página)</i> <u>Maestro:</u> Si quieres esa regla agárrala y ya tú vas platicando, a ver, a ver me paro para que podamos verlo, <u>Alumna:</u> <i>Esta es la señora tortuga, es, este, este es “Romy”, este es “Tin” estos son sus amiguitos del mar.</i></p>	<p>La alumna al ser la responsable de la lectura en el aula, es apoyada por la figura del docente. Tal vez el ayudarse de sus piernas para sostener el libro, es porque necesita un apoyo extra por la imposibilidad que tiene para hacerlo con ambos brazos, (utiliza un cabestrillo). Por lo que podemos decir que la interacción es colectiva maestro-alumno, en esta parte de la actividad.</p> <p>Pareciera que el apoyo docente funge en dos formas: primero como guía en esta actividad, al sugerir a la alumna realizar una pausa para mostrar las imágenes al grupo y por otro lado como apoyo físico para sostener el libro para ir señalando.</p>

Fragmento de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Durante la actividad lectora, la alumna, quién está leyendo el libro, realiza una pregunta a los alumnos, el docente le apoya realizando otras preguntas sobre el contenido del cuento.</p> <p>Los alumnos responden y realizan comentarios sobre la historia que se está leyendo, se mantiene el interés a lo largo de la actividad y se aprecia mucha participación de los alumnos.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Alumna:</u> <i>¿Creen que esto esté bien?</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡No!</i></p> <p><u>Maestro:</u> <i>¿Qué?</i></p> <p><u>Alumna:</u> <i>Es pura basura</i></p> <p><u>Maestro:</u> <i>Ah ya te entendí</i> (<i>voltea a ver a un alumno que levantó la mano</i>)</p> <p><u>Maestro:</u> <i>¿qué pasó amigo?</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Eh también es que ya entendí tu cuento de no tirar la basura en el mar.</i></p> <p><u>Maestro:</u> <i>Si observan bien</i> <i>hay algo en el barco que no me había dado cuenta hasta ahorita.</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Yo</i></p> <p><u>Maestro:</u> <i>¿qué es Diego?</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Una mano</i></p> <p><u>Maestro:</u> <i>Una mano que está aventando</i> (<i>hace una pausa en espera de la respuesta de los alumnos</i>)</p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Basura</i></p>	<p>Hay una iniciativa por parte de la alumna para hacer una pregunta. Pensamos que es una pregunta detonadora que propicia el diálogo y la participación del grupo, por lo que podemos considerar que se propicia una interacción entre la alumna lectura y los alumnos.</p> <p>Por otro lado, inferimos que el docente apoya y guía ambas partes (alumna y grupo), lo que da como resultado que los niños durante la lectura opinen referente al tema que se está abordando, por lo que también podemos considerar que existe una interacción colectiva alumno-alumno.</p> <p>Al parecer la lectura que realiza la alumna es compartida y por otro lado es guiada por el docente.</p>

Conclusión | Caso 6 | Jaime

El profesor Jaime, en su práctica docente, es guía de la actividad, se presenta una **interacción en colectivo maestro-alumno** y en un segundo momento **alumno-alumno** ya que la alumna lectora al realizar una pregunta, propicia la participación del resto del grupo, ella lleva la **lectura en voz alta** durante en todo momento y es el docente el que funge como guía y en momentos como moderador para hacer aclaraciones, preguntas o dar pausa a la lectura para que los alumnos hagan comentarios con base a lo que la alumna lee. Por lo anterior, podemos decir que el tipo de modalidad que se ha observado es **lectura compartida** de manera dialógica, ya que a medida que se lee, los alumnos van haciendo comentarios o respondiendo a preguntas que hace la lectora y el docente. Por otro lado, también podemos decir que es una **lectura guiada**, ya que el docente apoya a la alumna lectora en ir formulando preguntas que permite que el resto de los alumnos vayan construyendo sus significados.

Consideramos que esta lectura corresponde a un **evento fragmentado**, debido a que después de cada página leída, el lector experto propicia la participación de los alumnos al realizar preguntas y detenerse en el interés que surja de los participantes.

CASO 7 | MAESTRA ALEIDA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente se encuentra en un salón de clases parada frente a los alumnos que están sentados en sillas individuales, formando una herradura. La docente comienza a realizar una dinámica moviendo sus brazos al mismo tiempo que habla con un tono rítmico, los alumnos repiten junto con ella.</p> <div data-bbox="152 653 834 1100" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Fotografía 10 La maestra Aleida y su grupo antes de comenzar la lectura Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>Fragmento: <u>Maestra:</u> ¡Enreda el hilo, enreda el hilo, se estira se estira, plas, plas, plas! <u>Alumnos:</u> ¡Enreda el hilo, enreda el hilo! <u>Maestra:</u> ¡Más fuerte! <u>Maestra:</u> ¡Enreda el hilo, enreda el hilo, se estira se estira, plas, plas, plas! <u>Alumnos:</u> ¡Enreda el hilo, enreda el hilo, plas, plas, plas! <u>Maestra:</u> Evelin pásate acá nena <u>Maestra:</u> ¿Quién se acuerda del Ratón Pérez?</p>	<p>Creemos que la dinámica rítmica que inicia la docente ante el grupo, corresponde a una actividad para llamar y centrar la atención de los alumnos; pensamos que es una manera de preparar al grupo para una nueva actividad áulica que está por comenzar.</p> <p>Tal vez la intención de la docente al distribuir las sillas de esta manera y ella colocarse al frente del grupo, es con el objetivo de que ella pueda tener una panorámica completa de sus alumnos, y al mismo tiempo creemos que es para que los alumnos puedan observar las imágenes del cuento que se lee.</p> <p>Pensamos que la primera pregunta es la que enfatiza el título del cuento, es el punto de partida para comenzar la narración, pero además es la pauta que les indica a los niños que es el momento en que ellos pueden intervenir.</p>
<p>La maestra continúa de pie frente al grupo de niños. Comienza a narrar la historia apoyándose de las imágenes impresas; la narración se construye a partir de preguntas que la docente hace y respuestas de los niños.</p>	<p>Pensamos que la práctica a la que recurre la maestra Aleida, es una lectura en voz alta, apoyada con la lectura de imagen que el grupo de alumnos y ella hacen para formular y responder preguntas que van acordes a la secuencia de la historia. Por otro lado, podemos decir que recurre a</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Fragmento: <u>Maestra:</u> <i>Había una vez un niño, pero así no puedo contarlo</i> <u>Alumnos:</u> <i>Daniel (en coro)</i></p> <div data-bbox="162 464 837 1058" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Fotografía 11 La maestra Aleida mostrando las imágenes del cuento Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p><u>Maestra:</u> <i>Daniel ¿Qué le pasó a Daniel?</i> <u>Alumnos:</u> <i>Se le cayó un diente</i> <u>Maestra:</u> <i>Se le cayó un diente y luego ¿qué hizo Daniel?</i> <u>Alumna:</u> <i>Se durmió</i> <u>Maestra:</u> <i>Se durmió y ¿qué hizo?</i></p> <p>Cada vez que voltea tiene precaución de mostrar la imagen así que continúa sujetando el libro a la altura de su hombro para mostrarlo a los alumnos.</p>	<p>una lectura compartida al momento de realizar preguntas sobre el texto y relacionar las imágenes que presenta ante el grupo con éstas.</p>
<p>La dinámica de narración comienza y termina con preguntas y respuestas apoyada de las imágenes impresas. En algunas frases la maestra eleva un poco el timbre de voz, pero de manera general la narración del cuento se hace con un mismo tono.</p> <p>Fragmento: <u>Maestra:</u> <i>¿Y qué le dijo el ratón Pérez a Daniel?</i> <u>Alumno:</u> <i>No puedo comprar cochinas.</i></p>	<p>Pensamos que la maestra Aleida recurre al aumento del volumen en el tono de su voz para enfatizar algunas partes significativas de la historia. Tal vez este aumento de voz tiene el propósito de mostrarle a los niños la importancia del aseo dental y aunque explícitamente no lo vincula con la cotidianidad de ellos, el énfasis en esta parte pareciera ser relacionado entre la historia y las</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p><u>Maestra:</u> No puedo comprar cochinadas así le dijo ¿verdad?</p> <p><u>Maestra:</u> Y qué le dijo el ratón enséñame tu...</p> <p><u>Alumnos:</u> Boca</p> <p><u>Maestra:</u> Enséñame tu boca, siéntate Johnatan</p> <p><u>Maestra:</u> Y que le dijo el ratón Pérez, ¡Tu boca está sucia!... Y qué hizo Daniel aquí, ¿está feliz o cómo está?</p> <p><u>Alumnos:</u> ¡Triste!</p> <p><u>Maestra.</u> ¡Está triste!</p>	<p>consecuencias de no cepillarse los dientes. La docente realiza una lectura de evento completo.</p>

Conclusión | Caso 7 | Maestra Aleida.

Después de observar la actividad de la maestra Aleida, podemos decir que la docente recurre a la **lectura en voz alta** construida grupalmente a través de preguntas y respuestas; al mostrar las imágenes impresas en su práctica, consideramos que son utilizadas para formular y contextualizar las preguntas que va realizando a sus alumnos. La docente recurre a recrear la historia a través de la relación imagen, pregunta y respuesta de los alumnos; de esta manera los niños tienen una participación activa. Por lo anterior, consideramos que es una **modalidad de lectura compartida con interacción**, sin recurrir a una modalidad de voz; de acuerdo a los participantes, es una interacción **colectiva maestro-alumnos**, así mismo es una actividad de **evento completo** de inicio a fin.

CASO 8 | MAESTRA CAROLINA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La maestra se encuentra de pie de frente a los niños. Sostiene un libro en sus manos, ve la imagen y sin preámbulo comienza a narrar. Levanta el libro a la altura de su hombro dejando ver la imagen a los niños del grupo.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Había una vez en una granja todos los animalitos, que en primavera ya estaban contentos porque iban a nacer los pollitos</i></p> <p><i>Maestra: Y mamá pata estaba muy feliz porque ya iba a nacer su patito. Entonces se empezaron a abrir los cascarones y uno por uno fue saliendo.</i></p>	<p>Creemos que al estar de pie y al centro del aula la maestra Carolina intenta que todos los niños del grupo puedan alcanzar a ver las imágenes que ella les va presentando.</p> <p>A diferencia de otros docentes que tienen un preámbulo para la lectura, la narración oral de la maestra Carolina inicia en cuanto la docente se para en frente lo que nos hace suponer que previamente los alumnos sabían que la actividad del cuento estaba por comenzar.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La maestra Carolina continuamente voltea a ver la imagen y a partir de ésta va narrando la historia. En algunos momentos de manera muy rápida la maestra Carolina señala la imagen con su dedo índice de la mano derecha.</p> <div data-bbox="168 499 787 949" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Fotografía 12 La maestra Carolina señalando las imágenes con las cuales reconstruye la historia Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>La maestra Carolina lee el cuento de inicio a fin en un mismo tono de voz. Por momentos, la docente menciona el nombre de un alumno que parece estar inquieto, sin decir más la docente continua con la narración.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i><u>Maestra:</u> Entonces la mamá Pata les dijo a sus hijitos que no se juntaran con él porque era diferente. Entonces el patito se sintió triste ¿Verdad Iker? ¿Y luego que siguió Iker?</i></p> <p><i><u>Alumno (Iker):</u> ¡Lo corrió!</i></p> <p><i>(La maestra voltea a ver a un niño, hace una pausa en la narración para preguntarle sobre la continuación de la historia. Los demás niños voltean a verlos, El niño de nombre Iker contesta y la maestra continúa con la narración)</i></p> <p><i><u>Maestra:</u> Le dijo, no tú, vete de aquí porque eres diferente y el patito se fue llorando triste</i></p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Carolina de ver la imagen es para construir la narración y ésta vaya acorde a la historia original, de esta manera, creemos que los alumnos están viendo dicha imagen y escuchando.</p> <p>Por otro lado, al señalar con sus dedos, la docente pareciera que les dice a los niños la parte que tienen que observar, alusiva a lo que ella está narrando.</p> <p>Suponemos que al mencionar el nombre de uno de los alumnos es para llamarle la atención, pues pareciera que el tono de voz es de advertencia. Creemos que también lo hace para recordarle que tiene que escuchar el cuento, pero al mismo tiempo consideramos que es para tratar de silenciar a los demás alumnos que también están hablando.</p> <p>Por otro lado, al hacer la pregunta <i>¿Y luego que siguió?</i> nos sugiere que esta historia es conocida por el grupo. Creemos que la maestra realiza la pregunta para verificar si el alumno <i>Iker</i> está poniendo atención en la secuencia de lo narrado.</p>

<p>La maestra Carolina finaliza su narración y pregunta al grupo si alguien más desea leer el mismo cuento.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Y luego sus hermanos se acercaron y vieron que era un cisne, el más hermoso y creció y creció. ¡A ver! y colorín colorado este cuanto se ha... ..acabado.</i></p> <p><i>(La maestra apresura la conclusión del cuento, su voz se escucha con prisa. En la frase Colorín colorado hace una pausa esperando que los niños completen la frase, pero no es así)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver ahora quien lo quiere contar,</i></p> <p>¿Quién lo quiere contar?</p>	<p>Suponemos que la docente apresura el fin, podría traducirse a que la docente ve inquietos a los alumnos.</p> <p>Parece que la intención de la docente al preguntar al grupo si desean leer el cuento, es para motivar a los niños a que practiquen la actividad lectora de manera individual frente a un grupo. Al hacer la pregunta “¿Quién lo quiere contar?”, intenta retomar la atención de los niños para que participen en contar el cuento ante grupo.</p>
<p>Un niño se acerca con la maestra, niño trae un cuento en sus manos se lo da a la docente pero ella se lo intercambia por el que se ha narrado previamente.</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Vas a contar este!</p> <p>El alumno está parado frente a sus compañeros, sostiene el libro y lo mira. La maestra Carolina se queda parada junto al lado derecho del niño. Y le apoya con la secuencia de la historia mediante preguntas.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡A ver cuéntalo!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Vamos a ver, ¡A ver oigan!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Los patitos qué?...</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Los patitos ya están saliendo del huevo</i></p> <p><i>(El niño voltea a ver a la maestra y cuando termina la frase mira a sus compañeros. Le da vuelta a la página del libro)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Qué más? A ver escuchen a su compañero.</i></p> <p><u>Niño:</u> <i>(Lee conforme a la imagen, de forma muy bajita)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Y luego?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Fuerte, diles; tú tienes que hablar fuerte</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Los patitos qué?...</i></p>	<p>Inferimos que la docente se queda junto al alumno para llevar a cabo la modalidad de lectura guiada en donde la maestra Carolina funge como guía para que el niño vaya narrando la historia.</p> <p>Las preguntas como “¿Y luego?”, tal vez es la pauta para que la docente brinde al niño la posibilidad de que tenga una narración continua.</p> <p>Pensamos que como el niño aún no lee de manera convencional, utiliza sus conocimientos previos sobre la historia, además de que aprovecha las imágenes para dar secuencia a la historia.</p> <p>Consideramos que, aunque la maestra en repetidas ocasiones “llama la atención” a los alumnos, su interés está principalmente centrado en acompañar y guiar al niño lector que está de frente al grupo.</p>

Alumno: Los patitos ya están saliendo del huevo
La docente menciona la frase “y colorín colorado”
terminando la lectura del alumno.

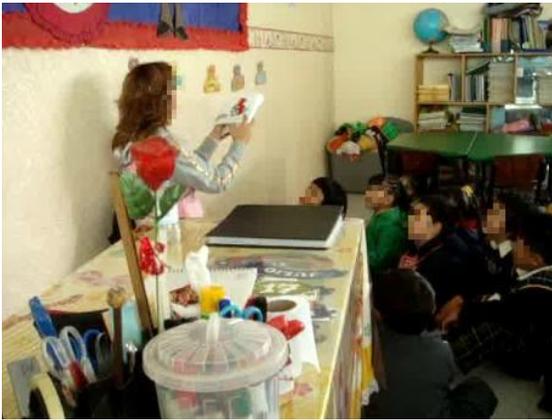
Fotografía 13 | La maestra Carolina en la lectura guiada
Recuperada de la videograbación



Conclusión | Caso 8 | Carolina

Al realizar el análisis de la docente, nos encontramos que realiza en dos momentos su actividad, por un lado, lleva a cabo una **narración oral individual**, en donde se apoya de las ilustraciones del cuento; el maestro es el lector experto en el grupo y la **interacción** de acuerdo a los participantes es **individual adulto-maestro**. Por otro lado, al finalizar su narración promueve una **lectura guiada** en donde se lleva a cabo una interacción **colectiva maestra- alumno**, puesto que dentro de la actividad observada, uno de los alumnos se acerca y hace el papel de narrador -contando nuevamente la misma historia- con apoyo de la docente y las imágenes impresas. Por otra parte, podemos decir que es una actividad de un **evento completo** donde se narra de inicio a fin en ambos momentos.

CASO 9 | MAESTRA MAGDALENA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente se encuentra conversando con los niños sobre un hecho histórico de México. Una vez concluida la intervención anterior, la maestra Magdalena les anticipa que se leerá un cuento</p> <p>Junto con los niños se realiza una actividad grupal antes de dar comienzo a la lectura</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: A ver, les traje un cuento. Van a escuchar muy bien</i></p> <p><i>(La maestra lleva su dedo índice de su mano derecha hasta su oreja)</i></p> <p><i>Maestra: ¡Ángel! ¿Dijimos?: ¡Manos guardaaa-das!...</i></p> <p><i>Niños: ¡Boca cerraaaa-da, ojos a-teeeen-tos!</i></p> <p><i>(Los niños completan la frase que la maestra inicia. Esta actividad lleva una tonada rítmica, mientras van hablando los niños realizan algunos ademanes)</i></p>	<p>Deducimos que la actividad grupal con la que inicia la docente, tiene que ver con la preparación del grupo para que se dispongan a atender la práctica de lectura. Consideramos que al anunciarles la docente a los alumnos que les trajo un cuento y van a escuchar muy bien: <i>¡Boca cerraaaa-da, ojos a-teeeen-tos!</i>, tal vez es porque los alumnos ya saben que deben estar atentos a la lectura.</p>
<p>Fotografía 14 La maestra Magdalena y su grupo en la dinámica grupal antes de comenzar la lectura Recuperada de la videograbación</p> 	

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La maestra Magdalena continúa sentada, Ella muestra el libro a los alumnos, lo sostiene con su mano derecha y lo alza a la altura de sus hombros.</p> <p>Comienza la lectura e inicia mencionando el título del cuento, hace algunas pausas antes de entrar de completo a la lectura para llamar la atención de algunos alumnos.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> A ver fíjense. Este libro se llama...</p> <p><u>Maestra:</u> Dalia acá estoy</p> <p><u>Maestra:</u> Este libro se llama: “Me gustan los libros” Escúchenlo bien porque les voy a preguntar que dije ¿Si? Y después en una hoja me van a dibujar, lo que escucharon o lo que vieron del libro</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Ricardo acá estoy!</p> <p><u>Maestra:</u> Se llama “Me gustan los libros” ¡Shhh! Dice, me gustan los libros, los libros chistosos y los de espantos.</p> <p><u>Maestra:</u> Los cuentos de hadas. ¡Fernanda!</p> <p><u>Maestra:</u> Y las rimas, las historietas y los cuadernos para colorear...</p>	<p>Tal vez la intención de posicionar el libro se hace para que los niños puedan ver la imagen de lo que la maestra está leyendo.</p> <p>Pareciera que para la docente es importante dar a conocer a los niños el título del libro, pues creemos que es la pauta para que ellos sepan que la lectura está por comenzar, además sugiere que es la forma de mostrar a los estudiantes que el título forma parte del libro.</p> <p>Por otro lado, pensamos que el llamar a algunos alumnos por su nombre, es una manera de atraer su atención de forma personalizada. Pareciera que la práctica de lectura tiene que atenderse mirando al lector. De la misma manera, al mencionar que se harán preguntas y se realizará un dibujo pareciera que son para sugerir a los niños que no se pueden distraer o establecer un objetivo.</p>
<p>La maestra Magdalena termina con la frase “Colorín colorado” los alumnos la completan y añaden una rima más y aplauden.</p> <p>Después de eso, la docente comienza a hacer preguntas referentes al libro que se ha leído</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> Muy bien, a ver que vieron y escucharon del libro</p> <p><u>Alumno 1:</u> Del monstruo</p> <p><u>Maestra:</u> Pero, ¿qué del monstruo?</p> <p><u>Alumno 2:</u> ¡Que le gustaban los libros!</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Que le gustaban los libros! ¿Por qué le gustaban los libros?</p> <p><u>Alumna 3:</u> Porque tenían muchas imágenes</p>	<p>Inferimos que la frase popular “Colorín colorado” es la forma de indicar a los niños que la lectura ha concluido.</p> <p>Creemos que la docente realiza una serie de preguntas para varias razones: La primera es conocer si los niños han puesto atención a la lectura, pero también creemos que es para reafirmarles que hay libros de muchas formas y temas, con ello tal vez la intención de ella es motivar a los niños a que se involucren con cualquier tipo de libro y tema. Lo anterior, nos sugiere que se ha recurrido a la modalidad de lectura comentada, que da la pauta para comenzar la siguiente actividad que tiene que ver con la formación de palabras.</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p><i>Maestra: Aparte</i></p> <p><i>Alumno 4: Tenía muchas historias</i></p> <p><i>Maestra: Porque tenía muchas historias, ¿qué más?</i></p> <p>Al finalizar la ronda de preguntas, la maestra les comenta que comenzarán a ver como se forman las palabras. Pide a los niños que regresen a su lugar para dar comienzo a otra actividad.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: [...] Las historias, las palabras, el cuento. Aquí por medio de las letras vamos a poder formar palabras y vamos a poder leer ¿Si?</i></p> <p><i>Maestra: Y vamos a ver como se empiezan a formar las palabras. ¿Sí? A ver nos vamos a sentar por favor. [...].</i></p>	

Conclusión | Caso 3 | Maestra Magdalena

Al comienzo de la actividad lectora, la docente hace una **lectura en voz alta** sin modulación de voz de **forma individual** de acuerdo a los participantes, la maestra Magdalena hace uso de las imágenes del libro para mostrarlas a los alumnos; esta **lectura es por evento completo** que se realiza de inicio a fin. Posteriormente, la docente formula una serie de preguntas y respuestas a los alumnos por lo que consideramos que se traduce a verificar, por un lado, la comprensión del texto, pero también a que emplea la **modalidad de lectura comentada** en donde se relacionan las imágenes con las palabras mencionadas.

CONCLUSIONES FINALES DE LA CATEGORÍA UNO | MODALIDADES DE LECTURA

De acuerdo a los nueve casos revisados y analizados en esta investigación, a continuación, se muestra a manera de resumen, un cuadro comparativo en donde se refleja la interacción que realizan las docentes en su práctica lectora, si es individual o colectiva, por otro lado, qué tipo de modalidad llevan a

cabo, si utilizan alguna modulación de voz en su lectura o narración y por últimos si la práctica se realiza de inicio a fin.

Tabla 12 | Resumen sobre las modalidades de lectura observadas en los casos
Elaboración propia

Docente	Interacción de acuerdo a Participantes				Modalidad de Lectura				Modulación de Voz		Lectura por Evento			Narración Oral
	Maestro	Alumno	Maestro-Alumno	Alumno-Alumno	Comentada	Compartida	Guiada	Independiente	Con	Sin	Episodio	Completo	Fragmentado	
Caso 1 Daniela	✓								✓			✓		✓
Caso 2 Paulina	✓				✓				✓			✓		
Caso 3 Monserrat	✓					✓			✓			✓		✓
Caso 4 Andrea	✓					✓			✓			✓		
Caso 5 Ángeles	✓				✓					✓		✓		
Caso 6 Jaime			✓	✓		✓	✓			✓			✓	
Caso 7 Aleida			✓			✓				✓		✓		
Caso 8 Carolina	✓		✓				✓			✓		✓		✓
Caso 9 Magdalena	✓				✓					✓		✓		

A través del análisis de lo observado hemos encontrado que, de **la interacción entre participantes** en las actividades de lectura, sobresale la lectura **individual –realizada por el docente-**, con lo anterior nos referimos a que los docentes son los protagonistas en la actividad lectora; ellos recurren en menor medida a propiciar la interacción con o entre los alumnos mientras leen. La lectura con interacción, es aquella que hemos denominado como la lectura en la que el **docente-alumno u otros actores participan por igual**, fue determinada cuando los docentes hacen partícipes a sus alumnos en esta práctica, ya sea relacionando la lectura con las imágenes o realizando preguntas durante la lectura, que sirven para construir la historia. Resulta relevante que **un docente** lleva a cabo **dos tipos de interacción en la misma actividad lectora**, en un primer momento se aprecia la interacción **docente-alumno** y en un segundo momento la interacción **alumno-alumno**.

Por otro lado, nos hemos percatado que la modalidad de lectura mayormente utilizada es la **lectura compartida**, la cual tiene varias características, de las más sobresalientes en las videograbaciones son:

- Es una actividad que implica la lectura en voz alta realizada por un adulto en compañía de niños.
- Es una dinámica importante para la alfabetización temprana, mayormente utilizada con niños de preescolar para el desarrollo del lenguaje.
- Da oportunidad a los niños de observar la forma en cómo los docentes leen.
- En esta modalidad los docentes utilizan un puntero –en estos casos los dedos de las manos– para señalar el texto o las imágenes con el fin de que los alumnos relacionen la palabra oral con la imagen que se muestra.
- Esta modalidad se lleva a cabo con materiales impresos que contienen textos e imágenes para que los niños involucrados puedan observar el contenido.

Por otro lado, se observó que una minoría de docentes llevan a cabo la modalidad de **lectura comentada**, que es aquella que consiste en realizar una lectura grupal de un texto y va dando pauta para que el alumno dé comentarios o exprese la interpretación de lo que ha leído; para este caso es un maestro quien realiza la lectura, y a través de las preguntas que realiza a los alumnos se verifica la comprensión del texto.

Uno de los casos observados, lleva a cabo dos modalidades en su misma práctica lectora; en un primer momento la modalidad de **lectura compartida**, en donde el docente va introduciendo a los alumnos sobre las características del libro, el título, autor y por otro lado funge como guía para realizar una **lectura guiada** en donde la alumna lectora realiza la actividad de lectura en voz alta ante el grupo. En otro caso observamos que una docente recurre a dos formas de leer, primeramente, realiza una **narración oral**, y al término de su lectura recurre a la modalidad de **lectura guiada**, considerada así ya que dentro la misma actividad invita a un alumno a leer el mismo cuento que ella había leído, la docente va guiando al alumno para recrear la historia contada con apoyo de las imágenes del cuento, el apoyo de la docente le permite al alumno completar la historia.

Una minoría de docentes utilizan la **narración oral** en los cuentos, el tipo de narración que utilizan es la oral tradicional, nombrada también como narración folclórica la cual es considerada como una narrativa típica infantil. De acuerdo a Prat (2013) el narrador recurre a conocimientos previos para adecuar al momento y al contexto la narración.

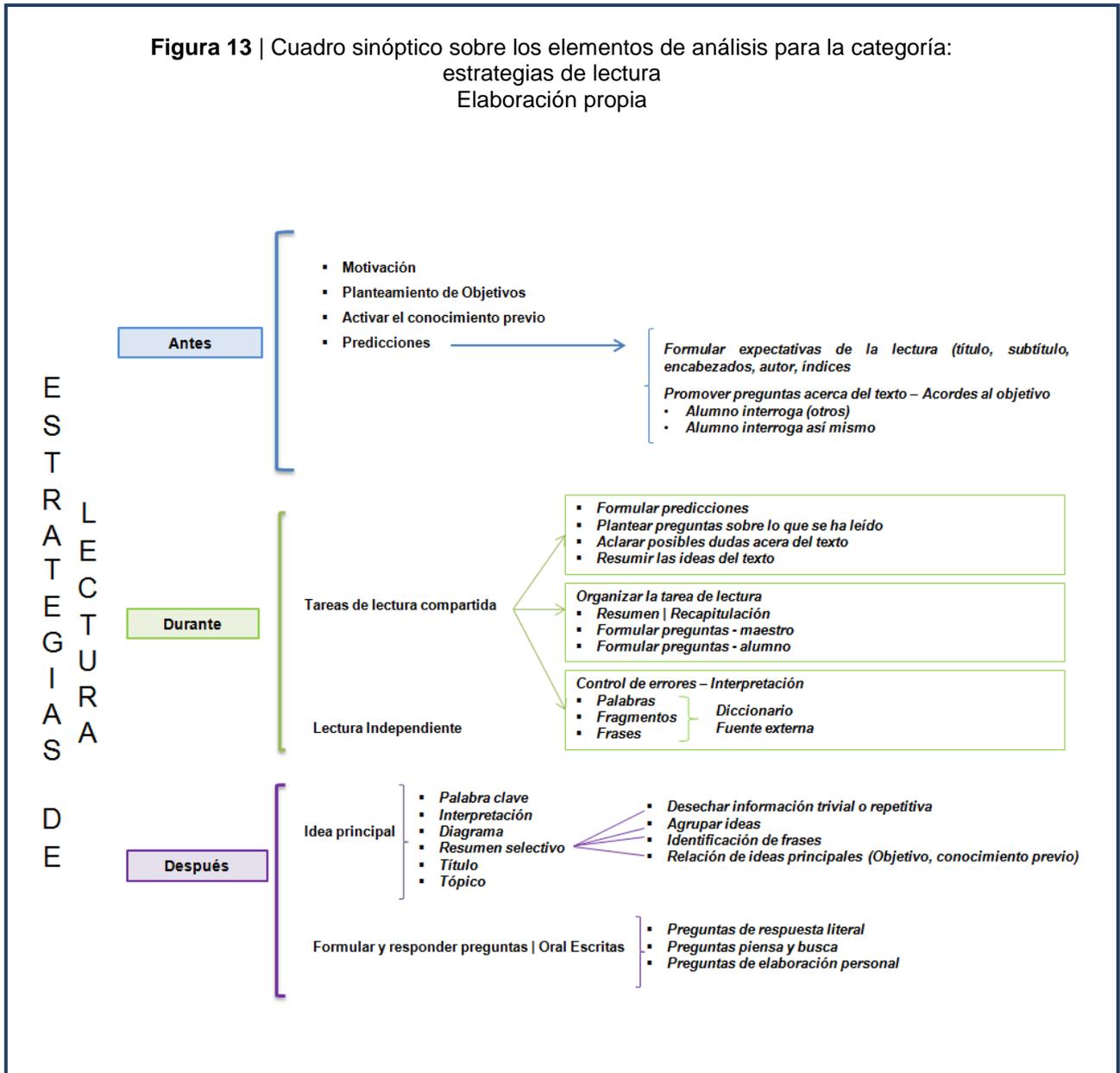
Aunado a lo anterior, algunos docentes recurren a la **modulación de voz**, en determinados casos ésta es dramatizada. En la actividad lectora de otros maestros, la lectura se realiza sin cambio de tono o timbre en la voz. Es más recurrente observar que los docentes realizan una la lectura de principio a fin la que hemos denominado **evento completo**. Sólo un caso observado recurre a una **lectura fragmentada**, esto es que, aunque el cuento se lee en una sola sesión, el maestro va dando pausa para que al término de cada página se realicen preguntas sobre el contenido del texto o inferencias grupales sobre lo que podría pasar en la historia; en esta modalidad observamos un mayor interés, atención y participación de los alumnos en la historia que se está leyendo.

En la práctica lectora de los casos observados determinamos que no fueron consideradas otras modalidades de lectura como **la independiente**, modalidad que permite al alumno elegir el texto que desea leer y donde el maestro tiene una participación mínima, es una lectura que requiere la supervisión y guía del docente. Por otro lado, consideramos que permitir otras modalidades de lectura dentro del aula motivaría a los niños de preescolar a visualizar que esta actividad no sólo corresponde a un modo de lectura ni a una práctica exclusiva de los adultos.

4.2 Categoría 2 | Estrategias de lectura

Para realizar el análisis de las estrategias de lectura que utilizan las docentes en su práctica docente, como hemos mencionado, nos basamos en las estrategias que propone Solé (2011), por lo que para el análisis de los casos, se elaboró un cuadro de tres columnas: la primera describe el momento en que la docente utiliza la estrategia, en la segunda se hace una descripción de lo observado y en donde se agregan fragmentos; y en la última columna se hace una interpretación de lo observado resaltando algunas estrategias empleadas por las docentes. Asimismo, se determina la actividad en el aula en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, para un análisis más completo de la observación. Posteriormente, se aprecian algunas entrevistas realizadas a las docentes, su respuesta y la interpretación de las investigadoras. Finalmente, se hace una conclusión por docente y finalizamos con los hallazgos generales de esta categoría. En el Figura 13 se aprecian los elementos que se consideraron para el análisis de esta categoría.

Figura 13 | Cuadro sinóptico sobre los elementos de análisis para la categoría: estrategias de lectura
Elaboración propia



CASO 1 | MAESTRA DANIELA

En el video se observa que la docente hace referencia a un evento previo, que tuvieron en la escuela, en el que llevaron animales de granja. Consideramos que recurre a su práctica lectora retomando el tema de este evento para relacionarlo con la lectura.

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Antes de la lectura	<p>Antes de comenzar, la docente ha organizado a los niños, quienes están sentados en el piso en forma de semicírculo. La maestra Daniela es apoyada por una maestra auxiliar que sostiene una casa hecha de foamy; ambas están de pie frente al grupo. Para dar inicio, la docente toma el libro con ambas manos y lo muestra a los niños.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Es una casita, ahorita van a ver que en esta casita qué animalitos viven</i></p> <p>¡Dice el cuento!</p>	<p>Tal vez la maestra Daniela utiliza la casa de foamy como material de apoyo visual. Consideramos que la intención de la docente es que los alumnos recurran a sus conocimientos previos de dónde viven los animales.</p> <p>Inferimos que al tocar la casa con su mano la docente quiere focalizar la atención de los niños en el material visual.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p>La maestra Daniela va narrando la historia mientras va señalando con su dedo las imágenes del cuento, asimismo va haciendo algunas preguntas.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> ¡ih! Entonces se ponía a jugar en su cuarto ¿Ya vieron? Con pelotas, con su gatito, y con su trenecito. ¿Cómo hace el trenecito?</p> <p><u>Niños:</u> ¡Chu-chuuuu! ¡Chucu-chucu-chucu!</p> <p><u>Maestra:</u> Entonces, ¿qué creen? que su mamá les puso una película en donde salían animalitos, como... ¿Qué es esto? [La maestra señala en la hoja una imagen al momento en que pregunta]</p> <p><u>Niño:</u> Un elefante</p> <p><u>Maestra:</u> Un elefante, ¿este?</p> <p><u>Niño:</u> “Nejo”</p> <p><u>Maestra:</u> Un conejo que brinca ¿Cómo brincan los conejos? [La maestra simula el brinco del conejo y algunos niños la imitan, brincan –sentados sobre sus piernas- en su lugar mientras que algunos más se levantan y brincan]</p>	<p>Consideramos que la maestra Daniela al ir señalando con su dedo las imágenes del cuento, pretende guiar a los niños en la secuencia de lo que se está narrando, e ir haciendo una lectura de imágenes. Por otro lado, tal vez al realizar algunas preguntas: <i>¿cómo hace el trenecito?, ¿qué creen? ¿Qué es esto?</i>, emitir sonidos y simular el brinco de un animal, su intención es que los alumnos activen sus conocimientos previos. Adicionalmente, la intención de la docente, es tal vez, interesarlos en la lectura que se está realizando en el aula a través de la relación pregunta-imagen-sonido-mímica.</p>
	<p>La docente continúa señalando las imágenes del cuento, ella continúa apoyándose de algunas preguntas que va realizando para los alumnos.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> ¡ih! Entonces ¿Qué creen? Que su mamá le dijo ¡ah bueno a mi bebé si lo voy a llevar a una granja!</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y qué creen que hay en una granja? ¿Estos qué son? ¿Cómo se llaman?</p> <p><u>Niño:</u> Patos</p>	<p>Inferimos que la docente al mencionar la palabra <i>granja</i>, y apoyándose con preguntas como: <i>¿y qué creen que hay en una granja?</i> mientras va señalando las imágenes pretende hacer predicciones sobre los animales que viven en una <i>granja</i>. Por otro lado, creemos que hace énfasis al mencionar esta palabra <i>granja</i> al igual que de <i>animales</i>, porque tal vez es el tema principal de su práctica lectora.</p> <p>La docente relaciona un evento pasado –de</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p><u>Maestra:</u> ¡Pollitos! (se escuchan murmullos de algunos niños)</p> <p><u>Niños:</u> Pollitos</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Cómo hacen los Pollitos? Pio-pio-pio</p> <p><u>Maestra:</u> Y las gallinas viven aquí, aquí viven los pollitos ¿Se acuerdan que la maestra Silvia les enseñó? Unos pollitos, aquí viven los pollitos eh. Ellos aquí se dueermeeen, comeeen. [Toca la casa hecha de foamy, insiste en repetidas ocasiones que allí viven los animales]</p> <p><u>Maestra:</u> Esta, es una gallina</p> <p><u>Maestra:</u> Como las que vimos allá afuera ¿Se acuerdan cuando vinieron las gallinas? ¿Sí? ¿Y los pollitos? No es cierto, no vinieron pollitos. ¿Pero se acuerdan que vinieron los animalitos? Si, ¿verdad?</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y qué creen que después le compró su mamá?</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Un qué?</p> <p><u>Niño:</u> agua-gua-gua</p> <p><u>Niño:</u> ¡un peño!</p> <p><u>Maestra:</u> Un perro ¿Cómo hace el perro? Gua-gua-gua</p>	<p>animales- que se llevó a cabo en el centro escolar con la narración, tal vez con la intención de aclarar a los niños que los animales que vieron en aquel momento, está relacionado con la historia que la docente narra.</p> <p>Asimismo, pensamos que la intención de la maestra Daniela es que los alumnos vayan asociando ciertas acciones con el tema, como: que los animales duermen, comen, viven; mientras va tocando la casa de foamy es para que los alumnos lo relacionen con la vida cotidiana. Durante la narración la maestra Daniela al mencionar a uno de los personajes “una mamá”, consideramos que su intención es acercarlos a un personaje conocido para los alumnos y quizá de su vida diaria.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la lectura	<p>La maestra Daniela concluye la narración con una frase de agradecimiento por llevarlo a conocer a los animales, relaciona este sentimiento con el personaje de mamá, preguntando a los alumnos ¿cómo le dan besitos a su mamá? Lo que permite que se simule que mandan besos.</p> <p>Fragmento</p> <p><i>Maestra:</i> Le dijo: ¡Gracias por haberme llevado a conocer los animalitos y por ponerme películas! ¡Te quiero mucha mamá! Y le dio besitos a su mamá ¿Cómo le dan besitos ustedes a su mamá?</p> <p><i>Maestra:</i> Mándenle un beso ahorita a su mamá ¡muack! Aunque esté lejos a ella le llega el beso. Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.</p> <p><i>Niña:</i> ¡Sii!</p> <p><i>Maestra:</i> ¡Siii! ¡Bravoooo!</p>	<p>La docente tal vez al involucrar al personaje <i>mamá</i> en la historia de este cuento, lo hace con la intención de que los alumnos se interesen más por la lectura, por otro lado, consideramos que quizá es para asociar la historia del cuento con la vida cotidiana de los alumnos.</p> <p>Por otro lado, el cierre de agradecimiento hacia la mamá, pensamos que pretende abordar el tema de respeto y cariño hacia la mamá.</p> <p>Asimismo, creemos que concluir la narración con la frase “Colorín colorado”, es una expresión que les indica a los alumnos que la narración del cuento ha concluido. Así también, consideramos que recurrir a los aplausos, es una manera de mostrarles a los niños que escuchar historias es una actividad agradable y divertida.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><i>Entrevistador:</i> ¿Consideras importante la lectura en esta edad, la edad que tienen los niños?</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, porque si desde chiquitos les hacemos el hábito pues ya de grandes no se les va a dificultar y van a aprender que, pues sí es necesario.</p>	<p>Tal vez la docente considera que el hábito lector se origina en edades tempranas, debido a ellos supone que una vez adquirido en edades subsecuentes, leer, no causará ninguna dificultad.</p>
<p><i>Entrevistador:</i> Me percaté que detienes en algún momento la lectura para que ellos hablen, ¿esto te sirve para algo en especial o lo haces regularmente?</p> <p><i>Maestra:</i> Sí, sentimos que si los hacemos participes del cuento, ellos ponen más atención y se interesan por la lectura.</p>	<p>Consideramos que la maestra Daniela promueve la participación en la lectura, con la intención que los alumnos estén interesados y captar la atención del grupo. Pareciera que es la estrategia de la docente para que los niños se interesen en la lectura.</p>

Conclusión | Caso 1 | Maestra Daniela

De acuerdo el análisis de esta observación, concluimos que la maestra Daniela recurre a estrategias de lectura como señalar con el dedo las imágenes durante la narración, lo que se traduce a **lectura de imágenes**. Por otro lado, **activa conocimientos previos** de los alumnos al momento de ir mostrando las imágenes del cuento y realizar preguntas sobre éstas, en donde los alumnos van respondiendo o emitiendo algunos sonidos. La docente, relaciona la historia que está narrando con un evento previo, lo que permite llevar a cabo **predicciones** durante la lectura y los alumnos mencionen algunos animales, cuando la maestra Daniela realiza las preguntas. Al concluir su lectura, la docente menciona una **frase de cierre** “colorín colorado”, que permite dar a conocer a los alumnos que la historia ha terminado. Durante la entrevista, la docente menciona que la participación de los alumnos es importante para captar su atención, práctica que se refleja en menor medida en esta observación. Por otro lado, para la docente, fomentar el hábito lector a temprana edad, es importante.

CASO 2 | MAESTRA PAULINA

Nota: En la observación de este video, la maestra Paulina parece que recurre a un texto nuevo para los alumnos, sin mostrar las imágenes de éste, la activación de conocimientos previos se relaciona con las experiencias particulares de los alumnos.

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Antes de la lectura	<p>Antes comenzar, la docente saluda al grupo y presta atención a que los niños estén sentados, espera a que todos terminen de acomodarse en sus lugares. Realiza una pregunta para saber cómo están los alumnos, posteriormente informa que se leerá un cuento.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Qué tal? ¿Cómo están? ¿Bien?</i></p> <p><u>Niños:</u> <i>¡Bien! (Contestan en coro, arrastrando la vocal de la segunda sílaba) - ¡bieeeen! -</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Vamos a leerles un cuento ¿Sale? (Dirige su mirada al grupo de niños y de inmediato la direcciona a la página del libro.)</i></p> <p><u>Niña:</u> <i>¡Sale!</i></p> <p><u>Maestra:</u> Bracitos cruzados.</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Va!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡El sueño de Juanito!</i></p>	<p>Pareciera que la docente hace un preámbulo con las preguntas (<i>¿Qué tal? ¿Cómo están? ¿Bien?</i>) que le permiten tener un ambiente de cercanía con los niños. Por otro lado, suponemos que le permite ver si los alumnos están dispuestos a escuchar la historia del cuento. De forma inmediata informa sobre la actividad que se va a realizar “<i>Vamos a leerles un cuento</i>”</p> <p>Inferimos que el <i>mencionar el título del libro</i>, es la pauta que indica que la lectura dará inicio. Aunque también pensamos, es la forma de hacerles saber a los niños que cada cuento se conforma de un título.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la lectura	<p>La maestra Paulina sostiene el libro de manera tradicional, lee el cuento de inicio a fin sin interrupciones, sin mostrar a los alumnos las imágenes.</p> <p>En un momento de la lectura, la docente deja de leer para cantar una canción que se relaciona con la temática del cuento, es la maestra quien protagoniza tanto la canción, como la lectura del cuento, al utilizar otros recursos como el cambio de voz y expresiones gesticulares.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: La regó con agua ¡sssh! Y le dio muchos cuidados, y hasta le cantaba</i> ¿Sabén qué canción le cantaba? <i>♪ arbolito estás de pie, igual que yo en esta tierra somos dos para cuidarnos, somos dos para cuidarnos, somos dos para crecer, tan, tan. ♪ Le cantaba a su arbolito.</i></p>	<p>Consideramos que la docente, al utilizar un recurso adicional en la lectura, como es el entonar una canción que se relaciona con la historia, tal vez lo hizo para captar la atención de los alumnos y por otro lado tiene que ver con la manera en que la docente complementa su práctica lectora.</p> <p>Pensamos que los cambios en los tonos de voz, expresiones corporales y gestos, son recursos que la docente utiliza para darle énfasis a la historia y a los personajes. Creemos que también es la forma de mostrarles a los niños los sentimientos de cada uno de los personajes.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Después de la Lectura	<p>Al finalizar la lectura, la docente realiza una serie de preguntas al grupo que van relacionadas al tema.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y qué convirtió Juanito?</p> <p><u>Niña 1:</u> <i>Un árbol</i></p> <p><u>Niña 2:</u> <i>Un bosque</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Un bosque? ¿Y cómo lo convirtió? dándole comidita así, de sopita, papitas. (Imita el movimiento de la mano cuando se toma una cuchara)</i></p> <p><u>Niño 3:</u> <i>Si</i></p> <p><u>Niño 4:</u> <i>No</i></p> <p><u>Niño 5:</u> <i>¡Dándole agua!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Qué le dio Juan Carlos?</i></p> <p><u>Algunos niños:</u> <i>Agua</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Agua? ¿quién?</i></p> <p><u>Niños:</u> <i>Al arbolito</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Ah verdad, estabas despistado!</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Agua? ¿quién? (Coloca el libro sobre el escritorio)</p> <p><u>Niños:</u> Al arbolito (algunas voces)</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Ah verdad, estabas despistado!</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y crecieron patos? ¿O crecieron elefantes? Yo no sé qué crecieron (La maestra cruza sus brazos)</p> <p><u>Niños:</u> <i>Árboles</i> (algunas voces)</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Qué creció?</i></p> <p><u>Niños:</u> <i>Árboles</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿No eran patos? (Coloca sus manos sobre la cintura, e inclina – ligeramente- su cabeza sobre costado derecho)</p> <p><u>Niños:</u> <i>¡No!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Eran árboles?</i></p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Paulina al realizar las preguntas al término de la lectura, es para evaluar la comprensión lectora, de los alumnos y por otro lado si prestaron atención a la lectura.</p> <p>Consideramos que la docente va reformulando las preguntas para llevar a los alumnos al razonamiento. Por otro lado, quizá al realizar preguntas sobre lo que se ha leído a ciertos alumnos, es tal vez porque estuvieron distraídos en la actividad o confirmar si han puesto atención.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Después de la lectura	<p>Antes de concluir con el segmento de preguntas, Paulina hace otras preguntas que retoman algo del tema visto, “los árboles”, relacionándolo con “un día de campo”.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Maestra: Se hicieron grandototes (extiende sus brazos hacia el techo y hacia los extremos –formando una “Y” con su cuerpo) Y cuando son muchos, ¿Quién ha ido de día de campo con su familia?</i></p> <p><i>Niño: Yo no</i></p> <p><i>Niño: Yo no</i></p> <p><i>Maestra: ¿Qué hay en el día de campo? ¿Saben lo que es un día de campo? (se escucha que un niño contesta sí) Ir a un bosque con la familia, jugar, comer, brincar la riata, jugar a la pelota, hace carne asada.</i></p> <p><i>¿Y qué es cuando volteamos alrededor, que vemos?</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>(Un niño contesta “Arboles”, la maestra dice “permíteme” haciendo un ademán de alto con la palma de su mano)</i></p> <p><i>Maestra: ...Cuando volteamos alrededor ¿vemos nieve?</i></p> <p><i>Niños: ¡Nooo!</i></p> <p><i>Maestra: ¿vemos una playa?</i></p> <p><i>Niños: ¡Nooo!</i></p> <p><i>Maestra: ...Lo importante de los árboles es que ¿qué creen? Aparte, saben qué es.</i></p> <p><i>Maestra: ¿Les doy un secreto?</i></p> <p><i>Niños: Si (algunas voces)</i></p>	<p>Consideramos que la maestra Paulina toma una de las ideas principales de la lectura que es el <i>cuidado de los Árboles</i>, para formular otra pregunta, <i>¿Quién ha ido de día de campo con su familia?</i>, pensamos que intentan relacionar el texto con experiencias particulares y con los conocimientos previos de los niños.</p> <p>Por otro lado, tal vez estas preguntas introducen a los preescolares a un nuevo aprendizaje que tiene que ver con la función ambiental de los árboles en la ciudad, y la justificación sobre por qué es importante cuidarlos.</p> <p>Inferimos que, al realizar este vínculo, la docente relaciona la idea principal del tema visto, ya que señala en las preguntas sobre lo que se encuentra en un día de campo con el escenario de Juanito y las tierras del hacendado.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Después de la Lectura	<p><u>Maestra:</u> ¿Sabían que en los árboles? Nosotros a ver, respiren fuerte (la maestra inhala pronunciadamente, inclina su cabeza hacia atrás y cierra sus ojos, les indica a los niños como se llena de aire tocando su pecho) sentimos que nos inflamamos el pecho respiramos otra vez, bueno pues México tiene sus pulmones y saben ¿cuáles son sus pulmones?</p> <p><u>Niños:</u> ¿Cuáles?</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Los áarboleeees! (Con voz alta y entusiasta, y con una gran sonrisa) En serio, por eso es importante tener árboles y no cortarlos ¿verdad?</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Les gustó entonces la historia?</p> <p><u>Niño:</u> Yo tengo muchos árboles en mi casa</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Qué bueno! Ok</p> <p><u>Niña:</u> Miss, nosotros íbamos a ver árboles</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Muy bien! Aplauso fuerte (La maestra aplaude y los niños también)</p>	<p>Tal vez la docente, al preguntar si les gustó la historia, es para conocer la opinión de los alumnos, quizá si les pareció interesante o agradable este cuento.</p> <p>Por otro lado, al solicitar un aplauso, creemos que es una forma de reafirmar que la actividad lectora les ha gustado.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Y ustedes se ponen de acuerdo cómo se van a distribuir estos temas?</p> <p><u>Maestra:</u> No, no, normalmente nosotros manejamos planeaciones individuales, o sea cada grado. [interrupción de la entrevista, la docente llama la atención a un niño] normalmente se planea a las necesidades del grupo o sea por eso las planeaciones son así, entonces de acuerdo a las necesidades del grupo entonces si yo veo que de repente [no se entiende, la docente habló muy rápido] yo vi que eso pasó con lo de Leonardo Da Vinci entonces de ahí me agarro para hacer todo una situación didáctica, entonces o tenemos un tema alusivo, por ejemplo de la lectura, por ejemplo de los logros entonces tú ya, ahí entra tu creatividad ¿no? Entonces, los proyectos si los deja Mine, Mine es la directora, este bimestre o mes se va a ser el proyecto, uno fue hacer un cuento inventar un cuento e ilustrarlo, todo, todo, otro fue hacer un juego de matemáticas, entonces cada quien trajo un juego de mesa pero se explica, entonces de alguna manera eso es una lectura es un lenguaje oral, entonces de alguna manera que haya una secuencia, todo implica lo de la lectura no nada más es sentarte y leerles porque también eh te atorras ahí, tienes tú que manejar mil situaciones, mil formas para que lleguen a un enfoque de la lectura.</p>	<p>La docente tal vez considera importante contar con una planeación individual –por grado-, para enfocar sus actividades a las necesidades del grupo; la maestra Paulina considera que de acuerdo al tema realiza su actividad didáctica. Por otro lado, la docente menciona sobre enfocarse en un proyecto para el tema de la lectura, tal vez con esta estrategia, se lleva de forma didáctica.</p> <p>Inferimos que la maestra Paulina enfoca varias de sus actividades con el tema de la lectura, esto es que quizá en el aula realiza dinámicas en otras materias que involucren esta práctica, “todo implica lo de la lectura”.</p>

<p><u>Entrevistador:</u> ... si hay alguna retroalimentación que usted haga o ¿cómo evalúa que los niños comprendieron?</p> <p><u>Maestra:</u> Pues mira la evaluación se hace por observación, entonces ¿cómo es la observación? bueno con base a razonamiento, aquí tenemos que manejar mucho el razonamiento del niño. No sé si observaste que dije ¿Crecieron los patos? Yo vi que crecieron patos, no espérate así no fue no, eso ya es un razonamiento en cambio sí le dices ¿Y crecieron los árboles verdad? Evitar preguntas que contesten un sí y un no ¿si me explico? Yo creo que esa es una respuesta desde muchas generaciones</p>	<p>La maestra Paulina considera que la forma de realizar las preguntas lleva a un razonamiento del alumno, tal vez la docente realiza esta dinámica con la intención de que el alumno discierne sobre la coherencia de si las preguntas están de acuerdo a lo narrado, y lo lleven a un razonamiento. Ante una respuesta lógica por parte del alumno, la docente infiere que los alumnos razonan lo que escucharon el cuento y que pusieron atención.</p>
--	---

<p>que lo primero que te dicen es ¿Te gustó el cuento? Si, ¿Verdad que los animales estaban bonitos? Si, entonces tu no le estás dando, tú estás dándole la pregunta para que te den la respuesta que tú quieres que escuches escuchar, pero en el momento que tú los haces razonar, ellos tú, te percatas que ellos escucharon el cuento que pusieron atención en el cuento que los haces razón porque aparte si los hace [ruidos, no se entiende] tiene elefantes ¡sí! Pero sin embargo ya te dicen ¡no, no había elefantes! ¡No había patos! Eran unos árboles ¿Y apoco crecieron chiquitos y ahí se quedaron? Y luego también los manejas a la vida real por ejemplo cuando los llevas al día de campo...</p>	<p>Por otro lado, consideramos que la maestra Paulina, intenta relacionar la idea principal de la lectura con un evento de la vida cotidiana, como el día de campo, con la intención de llevarlos a la comprensión del texto.</p>
--	---

Conclusión | Caso 2 | Maestra Paulina

Después de realizar la observación, concluimos que la maestra Paulina recurre a algunas estrategias, principalmente después de la lectura, al realizar una recapitulación oral donde participa todo el grupo; **realiza preguntas piensa y busca**, relacionadas con algunos elementos del texto y que en algún grado necesitan de las **inferencias** de quien responde. Al llevar a cabo este tipo de estrategias, después de la lectura, conduce al alumno a un razonamiento sobre lo que se ha leído, pero también porque es la forma de saber si los niños han escuchado y puesto atención en el relato. Por otro lado, la docente hace una relación con una de **las ideas principales** del texto con un evento de la vida cotidiana, por lo que nos permite considerar que su intención es conocer la comprensión del texto y **activar sus conocimientos previos**. La docente recurre a otro tipo de estrategias, que consideramos docentes, al iniciar su actividad preguntando ¿cómo están?, lo que nos permite ver que es una forma de cercanía al grupo que escuchará su lectura. Por otro lado, en su entrevista nos deja ver que las actividades que lleva a cabo en su práctica docente, involucran la lectura.

CASO 3 | MAESTRA MONTSERRAT

En la observación del video, inferimos que el cuento ya ha sido leído por la docente en otro momento, ya que, al dar a conocer el título de éste, un alumno menciona “¿otra vez ese cuento?”.

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Antes de la lectura	<p>La docente recurre a una dinámica para acomodar al grupo y para indicarles que deben poner atención a la lectura. Les comenta que, para poder comenzar el cuento, deben quedarse en sus lugares bien sentados y quietos, para que todos puedan ver el cuento; una vez que los alumnos se han acomodado, la docente menciona el título del cuento, haciendo una pausa para que los alumnos la complementen.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u>(La maestra sentada en una silla enfrente de sus alumnos se dirige a ellos cruzando los brazos y piernas). Los brazos cruzados, los pies de chinito</p> <p><u>Maestra:</u> Nuestro cuento de hoy se llama, <i>caperucita roja y el lobo, ¿qué?</i> “feroz”</p>	<p>Consideramos que la maestra Montserrat realiza la dinámica antes de comenzar la lectura, tal vez con la intención de que los alumnos estén atentos a la actividad. Por otro lado, la docente hace una pausa con la intención de que los alumnos completen la palabra. Quizá es para <i>promover la participación</i> y activar sus conocimientos previos.</p> <p>Suponemos que la maestra Montserrat verbaliza el título del cuento para dar a conocer a los alumnos el cuento que se leerá, pero también pensamos que el título indica el comienzo de la historia.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la lectura	<p>La docente va narrando la historia y durante ésta realiza algunas preguntas que permiten que los alumnos respondan por las imágenes que están viendo en el cuento.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Caperucita! está bien mamá, entonces Caperucita se dirigió ¿a dónde?</p> <p><u>Alumnos:</u> (contestan fuertemente) al bosque!!</p> <p><u>Maestra:</u> En el bosque había muchos animales, ¿pero también?</p> <p><u>Alumnos:</u> ¡un conejo, un pájaro!</p> <p><u>Maestra:</u> Una codorniz (señalando en el libro cada una de los animales que menciona con el dedo), una codorniz, un pajarito, una tortuga, un chorrito y unos ¿cómo?, y le preguntaron a Caperucita...</p>	<p>Parece que la maestra Montserrat al realizar las preguntas y esperar la respuesta por parte de los alumnos, es una estrategia que utiliza para que se involucren en la narración de la historia. Por otro lado, podemos considerar que recurre a estrategias de predicción al momento de realizar algunas preguntas como ¿a dónde?</p> <p>Pensamos que, cuando la maestra señala la imagen, pareciera que les indica a los alumnos qué animal tendrían que mencionar o cuál es la respuesta a la pregunta que ha hecho.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la lectura	<p><u>Maestra:</u> En el ropero, el lobo tramposo se colocó, ¿qué se colocó el lobo? (pregunta a los alumnos, mostrando la imagen del libro)</p> <p><u>Alumnos:</u> sus lentes de la abuela</p> <p><u>Maestra:</u> ¿qué más?</p> <p><u>Alumnos:</u> un sombrero de la abuela</p> <p><u>Maestra:</u> ¿qué más?</p> <p><u>Alumnos:</u> pijama de la abuela</p> <p><u>Maestra:</u> ¿qué más?</p> <p><u>Alumnos:</u> ropa de la abuela</p> <p><u>Maestra:</u> y ¿en dónde se metió?</p> <p><u>Alumnos:</u> En su cama</p> <p><u>Maestra:</u> En su cama de la abuelita ¿y ¿entonces?</p> <p><u>Maestra:</u> y entonces le dijo el lobo: ja, ja, ja, ja, ya te atrapé, ahí te vas a quedar y cuando venga Caperucita me la voy a comer.</p>	<p>Esta parte de la narración nos hace pensar que este cuento había sido contado en otro momento. Inferimos lo anterior por el tipo de preguntas realizadas por la maestra Montserrat ¿qué más?, en las que los niños recurren a sus conocimientos previos para responderlas.</p> <p>La docente durante su narración realiza diferentes tonos de voz tal vez con el propósito de diferenciar a los personajes de la historia e interesar a los alumnos en ella.</p>
Después de la lectura	<p><u>Maestra:</u> Y entonces la Abuelita y Caperucita, hay gracias Sr. Leñador nos salvó del Lobo; y el Sr leñado les dijo: Abuelita, Caperucita no le abran la puerta a ningún, (la maestra hace una pausa para esperar la respuesta de los alumnos)</p> <p><u>Alumnos:</u> (contestan los alumnos) Lobo</p> <p><u>Maestra:</u> Lobo o a ningún extraño porque si no se las pueden robar ¿sale?, y colorín colorado este cuento se ha acabado.</p>	<p>La maestra Montserrat hace una asociación para la prevención en casa, indicándoles porqué es peligroso abrir la puerta a desconocidos. Con lo anterior podemos decir que la docente hace una inferencia, utilizando los datos de la historia para realizar conclusiones sobre el peligro de abrirle la puerta a los extraños.</p> <p>Asimismo, la maestra Montserrat al mencionar la frase popular “Colorín colorado este cuento se ha acabado”, es la palabra clave para indicar a los alumnos que ha finalizado el cuento.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Al contar el cuento los niños interactúan con usted?</p> <p><u>Maestra:</u> Sí, porque por ejemplo porque cuando ellos escogen qué cuento quieren, como realmente ya casi se lo saben hasta que llegan a decir algunos párrafos de lo del cuento ellos ya luego participan.</p>	<p>Tal vez la maestra Montserrat considera importante que los alumnos ya conozcan las historias de los cuentos que se leen en su actividad para que participen durante esta actividad.</p>
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Qué tipo de estrategias utiliza al momento de narrar el cuento?</p> <p><u>Maestra:</u> Por ejemplo, el tono de voz, que cambio el tono de voz de los diferentes estos personajes y en algunas ocasiones sonidos, este y en otros movimientos gesticulares.</p>	<p>La maestra Montserrat tal vez considera que la modalidad de lectura dramatizada es una estrategia de lectura.</p>

Conclusión | Caso 3 | Maestra Montserrat

Después de hacer la observación y analizar la entrevista, podemos decir que la maestra Montserrat realiza una narración oral, utiliza principalmente estrategias durante la narración oral al momento de solicitar a los alumnos completar las frases, lo que permite **activar sus conocimientos previos**. Por otro lado, la docente realiza una **lectura de imágenes**, en donde en algunos momentos va **realizando preguntas** que permite que los alumnos respondan, asimismo **realiza predicciones** sobre la historia que se está narrando, apoyada de igual forma con ciertas preguntas y asociando una parte de la historia con prevenir en casa no abrirles a extraños. Quizá el organizar al grupo para que atiendan la lectura y leer desde las imágenes impresas, es para tener un mejor control del grupo y la atención de los alumnos. Podemos decir, que la maestra Montserrat recurre a su experiencia docente para crear estrategias que aplica en el momento de su actividad. En su entrevista nos deja ver que, una de las estrategias que emplea es que los alumnos conozcan la historia del cuento para que cuando se lea en el aula participen. Así también, consideramos, que existe confusión entre las modalidades de lectura y las estrategias al mencionar que los tonos de voz empleados en la lectura y algunos sonidos son estrategias de la docente.

CASO 4 | MAESTRA ANDREA

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Antes de la lectura</p>	<p>La docente se encuentra sentada frente a los alumnos en la misma posición de ellos, sobre el suelo. Prepara al grupo para comenzar la actividad, dándoles indicaciones para que tomen asiento.</p> <p>La maestra Andrea, recurre a una serie de preguntas antes de dar inicio a la lectura, señala la portada del libro y pregunta al grupo si saben qué es lo que aparece en la imagen.</p> <p>Fragmento:</p> <p>Maestra: <i>¿Alguien sabe qué son éstos?</i> (Coloca su dedo índice en el libro que tiene sobre el pecho señalando)</p> <p>Alumno: <i>Gatito</i></p> <p>Maestra: <i>¿Son gatitos?</i></p> <p>Alumno: <i>Son cochinitos</i></p> <p>Maestra: <i>¿Son cochinitos?</i> (Con voz y gestos de asombro)</p> <p>Alumnos: <i>(Hablan al mismo tiempo)</i></p> <p>Alumna 1: <i>¡Gatos!</i></p> <p>Maestra: <i>¡Son gatos!</i></p> <p>Alumna: <i>(voltea a ver el libro) Falta una silla</i></p> <p>Maestra: Ah, falta una silla, haber vamos a ver qué es lo que le falta</p> <p>Maestra: <i>Me siento, me siento</i></p> <p>Maestra: El cuento se llama: ¡Uno, dos, tres gatitos!</p> <p>Alumna: <i>¡Corazones!</i></p> <p>Maestra: <i>Son corazones, aquí no hay letras</i></p>	<p>Consideramos que la pregunta realizada por la maestra Andrea <i>¿Alguien sabe qué son estos?</i> tal vez tiene dos intenciones: por un lado – aunque no lo pregunta literalmente– creemos que intenta propiciar que los alumnos hagan inferencias sobre lo que se leerá, de esta manera la docente estaría utilizando una estrategia de predicción; por otra parte, pensamos que esta pregunta es un detonante para que los niños se motiven e interesen en el contenido del cuento.</p> <p>Con la expresión, <i>haber vamos a ver qué es lo que le falta</i>, consideramos que es una frase para confirmar la predicción que ha hecho la alumna. La docente menciona el título del libro tal vez con la intención de dar a conocer a los alumnos que se iniciará la lectura.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p>Durante la lectura, la docente menciona frases incompletas, con la finalidad de que los alumnos las complementen. La maestra Andrea va señalando con su dedo las imágenes del libro para guiar la secuencia de la lectura.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver vamos a ver qué dice, mamá, mamá falta una cuchara, falta un mantel y falta una... (la maestra espera respuesta de los alumnos).</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Silla</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Silla (mientras asienta con la cabeza y da vuelta a la página del libro) Es cierto mis lindos gatitos yo los llevo voy corriendo (la maestra les señala con el dedo, la imagen del libro) ya vieron a la mamá como va corriendo, ahora todo está bien, cada gatito tiene su tazón de (la maestra espera la respuesta de los alumnos) ¿qué es lo que están tomando? (espera la respuesta de los alumnos)</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>De sopa</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>No</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Sopa</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>No, de le (espera la respuesta de los alumnos, mientras da vuelta a la página del libro)</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Leche...</i></p> <p><u>Maestra:</u> Había una, dos, tres camitas...</p> <p><i>(la maestra con los dedos de su mano señala los números, uno, dos y tres)</i></p> <p><i>Una para cada uno, peero, mamá, mamá...</i></p> <p><i>(la maestra coloca su mano sobre su boca haciendo mímica de gritar)</i></p> <p><i>falta una almohada, falta un osito y falta una...</i></p> <p><i>(la maestra hace una pausa esperando la respuesta de los alumnos)</i></p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Andrea al momento de señalar las imágenes y mencionar frases incompletas, es para que los alumnos las complementen, es quizá una estrategia que les permite activar sus conocimientos previos sobre la historia, además de que participen durante la actividad. Por otro lado, al no dejar de leer y confirmar por medio de su cabeza si están respondiendo correcta o incorrectamente, es quizá para motivar a los alumnos que están respondiendo correctamente.</p> <p>Consideramos que esta lectura tiene un objetivo, (leer para aprender) al hacer una relación de la lectura con el conteo o el uso de números. Se utilizan los dedos de las manos para aprender a contar uno, dos, tres.</p> <p>Suponemos que este cuento fue leído con anterioridad ya que los alumnos recuerdan la mayor parte de los objetos “faltantes” dentro de la historia, lo que nos hace pensar que también se recurre a la activación de conocimientos previos.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la Lectura	<p>La docente concluye la lectura con la frase colorín colorado, asimismo menciona que se den un aplauso en señal del trabajo en conjunto que realizaron.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Muy bien (da vuelta a la siguiente página) y colorín colorado este cuento se ha...</i> (espera la respuesta de los alumnos)</p> <p><u>Alumnos:</u> Acabado</p> <p><u>Maestra:</u> Nos damos un aplauso</p> <p><i>(los alumnos aplauden y se escucha la voz de un alumno, otra, otra)</i></p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Andrea al solicitar a los alumnos, nos damos un aplauso, es posiblemente para reconocer el trabajo en conjunto. Por otro lado, al mencionar la frase de cierre popular colorín colorado es para que los alumnos conozcan que se ha concluido la actividad.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><u>Entrevistador:</u> <i>¿Cómo haces la elección al momento de que los niños van a intervenir? ¿cómo decides cuándo ellos van a intervenir?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Pues a mí me gusta que intervengan en todo momento, eh ora sí que, aunque yo les esté leyendo la lectura y sí hay alguien que me dice ya les faltó esto ellos participan muy bien, eh hay en algunos momentos en los cuales si digo haber ven tu ayúdame, vente vamos a leer el cuento me empiezan a repetir las palabras.</i></p>	<p>La maestra Andrea considera importante que el alumno participe durante la lectura, por otro lado, tal vez la intención de la docente es activar los conocimientos previos al momento de que menciona que repiten las palabras que conocen. Pareciera que la maestra Andrea, en sus estrategias de lectura, le gusta involucrar a los alumnos para que ellos sean partícipes de esta actividad. Creemos que es la manera en la que ella involucra el uso del lenguaje por parte de los alumnos.</p>
<p><u>Entrevistador:</u> <i>Eh, al final de la lectura dijiste a los niños que se dieran un aplauso, tiene algún objetivo específico...</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Bueno para mí sí tiene un objetivo porque el que ellos se aplaudan por el cuento es porque ellos también lo leyeron, porque, aunque yo se los narré ellos estuvieron participando en decir falta esto, cuántos son, estuvieron contando y el que cuenten del uno al tres, entonces es para ellos y para mí es significativo por lo cual se merecen un aplauso, es como un premio.</i></p>	<p>Tal vez para la docente al concluir su actividad con un aplauso tiene un propósito importante, ya que como lo menciona es reconocer que leyeron el cuento, participaron y al final hubo reconocimiento. Por otro lado, podemos decir que es una manera de dar a conocer a los niños que la lectura es una actividad divertida en la que ellos también pueden participar.</p>

Conclusión | Caso 4 | Maestra Andrea

La maestra Andrea utiliza ciertas estrategias de lectura en el aula, antes de la lectura, la docente **formula preguntas** que llevan al alumno a hacer **inferencias** sobre el contenido del texto, esto a su vez promueve el **interés y motivación**; por otro lado, durante la lectura, se enfoca a **formular predicciones**, esto es a decir frases incompletas para que los alumnos concluyan éstas, lo que lleva a un acercamiento a esta actividad, asimismo, **activa sus conocimientos previos**. Observamos que la motivación es una de las estrategias primordiales en la actividad docente de la maestra, desde el inicio de la lectura procura que los niños se sientan incitados y atraídos por el cuento que se les leerá, asimismo, anima a los niños para que “le ayuden” a leer. Observamos que, aunque no se menciona en la entrevista, el manejar el conteo uno, dos, tres es con **un objetivo** que la docente tiene en su práctica de lectura en voz alta. Finalmente, el hecho de aplaudir, indica a los niños que han hecho bien la actividad pues la docente considera que no sólo es un trabajo de ella si no de los alumnos.

CASO 5 | MAESTRA ÁNGELES

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Antes de la lectura	<p>Antes de comenzar la lectura, los niños se encuentran organizados para escuchar el cuento, sentados frente a la docente quien recurre a una dinámica para dar inicio a la lectura, asimismo, menciona el título del libro.</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Ojitos muy ...</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡Atentos!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Boquita muy</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡Cerrada!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Piernitas bien</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡Cruzadas!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Que este cuento, (mueve sus brazos de forma circular, esperando la respuesta de los alumnos)</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Que este cuento...</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>(continúa moviendo los brazos) luces, cámara,</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡Acción! (Mientras dan una palmada)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>(Toma en sus manos el libro y lo abre) Esta se llama el León y la Cabra. (voltea a ver el libro y lo muestra a los alumnos)</i></p>	<p>Tal vez la intención de la maestra Ángeles en realizar esta actividad de grupo, es con la posibilidad de indicar a los alumnos que se mantengan atentos en la lectura y, por otro lado, pensamos que indica que la lectura está por comenzar. Asimismo, pensamos que esta dinámica es recurrente o ya conocida por los alumnos, ya que al momento de completar la frase lo hacen de forma correcta.</p>
Durante la lectura	<p>La docente comienza su lectura mencionando el título del libro, y da inicio a fin sin interrupciones</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Dice, una cabra juguetona retozada en un pastizal y de pronto vio que a lo lejos había una piel de león debajo de un árbol (levanta el libro y lo abre de forma que se aprecien las dos páginas)</i></p>	

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la lectura	<p>Una vez finalizada la lectura la docente comienza a realizar preguntas dirigidas a cada alumno, cuando el alumno no contesta, direcciona la misma pregunta a otro alumno, pero también se da oportunidad a aquellos niños que alzan la mano para poder participar.</p> <p>Una de las primeras preguntas que realiza la docente es ¿Qué entendiste del cuento? Esta pregunta da pie a otras preguntas exploratorias: ¿Y después? ¿Qué más? ¿Quién? ¿Cómo?</p> <p>Fragmento:</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Rodri tu qué entendiste del cuento o de la moraleja más bien. Tu Isa no creo que entendiste</i></p> <p><u>Alumno 3:</u> <i>Yo entendí del cuento</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver qué entendiste Sebastián</i></p> <p><u>Alumno 3:</u> <i>Cuando encontró una piel</i></p> <p><u>Maestra:</u> Ajá y después</p> <p><u>Alumno 3:</u> <i>Cuando se volvió fuerte</i></p> <p><u>Maestra:</u> y después</p> <p><u>Alumno 3:</u> <i>Cuando salió el León</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Muy bien, ¿quién más?, ¿quién me levantó la mano?, a ver Iván</i></p> <p><u>Alumno 4:</u> Cuando se quitó el ese.</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Por qué se lo quitó?</i></p> <p><u>Alumno 4:</u> <i>Mmmm por (no termina su palabra)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver Diego</i></p> <p><u>Alumno 5:</u> <i>Porque, porque ya lo había visto</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿quién?</i></p> <p><u>Alumno 5:</u> <i>El león</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Ajá, Haber Sandy</i></p>	<p>Consideramos que la docente comienza a realizar preguntas dirigidas a los alumnos, tal vez con la intención de recurrir a la estrategia de confirmación y autocorrección.</p> <p>Pensamos que la docente con las preguntas exploratorias intenta indagar sobre la comprensión del texto o tal vez en relacionarlas con la idea principal del cuento.</p> <p>Por otro lado, tal vez la intención de la maestra Andrea al mencionar la frase popular “<i>Colorín colorado este cuento se ha terminado</i>”, es con el propósito de dar a conocer que la historia terminó.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
	<p><i>Alumna 6: Porque le daba miedo el León.</i></p> <p><i>Maestra: Ajá, y ¿por qué huyeron todos los animales?</i></p> <p><i>Alumna 6: Porque creyeron que era un León de verdad</i></p>	

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><i>Entrevistador: Ok ¿a la hora de leérselos siempre les muestras, el libro?</i></p> <p><i>Maestra: Sí, por supuesto, porque es una iniciación a la lectoescritura.</i></p>	<p>Consideramos que para la docente una forma de introducir a los alumnos en la lectoescritura es sólo mostrar el libro.</p>
<p><i>Entrevistador: Ok y ¿por qué los niños permanecen sentados en el suelo mientras tú estás en la silla?</i></p> <p><i>Maestra: Para que tengan mayor concentración en la lectura y puedan observar los dibujos, yo me siento en la silla un poquito más alta para que puedan observar el libro.</i></p>	<p>Para la maestra Ángeles tal vez una forma de llevar a cabo la lectura, es que los niños puedan ver desde donde están sentados los dibujos, es por ello que ella toma un lugar más alto.</p>

Conclusión | Caso 5 | Maestra Ángeles

En este caso detectamos que la docente recurre a algunas estrategias, principalmente al término de la lectura, por ejemplo, realiza algunas **preguntas dirigidas** a ciertos alumnos, en donde algunos responden verbalizando lo que han entendido del cuento. De esta manera, la maestra Ángeles formula otras preguntas que consideramos tienen la intención de llegar a la **idea principal** del cuento.

CASO 6 | MAESTRO JAIME

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
<p>Antes de la lectura</p>	<p>El docente lleva a cabo la actividad con una alumna a quien va guiando para realizar la lectura en el aula, de acuerdo a lo que se analizó en las modalidades de lectura, el maestro Jaime realiza una interacción maestro-alumno y el docente, es él quien establece las estrategias de lectura durante la actividad.</p> <p>Los fragmentos que a continuación se detallan se muestra en tres partes las actividades antes de la lectura.</p> <p><u>Fragmento 1 ¿De qué trata el libro?:</u></p> <p><u>Maestro:</u> Niños de qué creen que trate</p> <p><u>Maestro:</u> Levanten su mano para que compartirnos</p> <p><u>Maestro:</u> ¿De qué crees que trate, tu Tito que casi no nos platicas?</p> <p><u>Alumno Tito:</u> De un pez que va nadando y se encuentra un tiburón</p> <p><u>Alumno 3:</u> Y se lo come</p> <p><u>Maestro:</u> De un pez que va nadando y se encuentra un tiburón, y dice Belem que se el tiburón se va a comer el pez.</p> <p>(Sosteniendo el libro de frente a los alumnos, el maestro voltea a ver a la alumna que está a su lado y esperando una respuesta; ella niega con su cabeza que esa sea la trama del cuento)</p> <p><u>Alumno 4:</u> ¡Maestro!</p> <p><u>Maestro:</u> Sí, Miguel</p> <p><u>Alumno 5:</u> De un grande amigo, amigo, amigo de otro pez.</p> <p><u>Maestro:</u> ¿Un pez amigo de otro pez?</p> <p>(El maestro toca el libro mientras se lo señala a la alumna que se encuentra sentada a un lado de él)</p> <p><u>Maestro:</u> ¿Hay amigos de tu pez en el cuento? La alumna observa el libro y sonrío)</p>	<p>Deducimos que las preguntas realizadas por el maestro Jaime, son una estrategia de predicción para llevar a los alumnos a indagar cuál podría ser la trama de la historia y cuál podría ser el título del cuento.</p> <p><u>Sobre el tema y título del libro.</u></p> <p>Suponemos que la elaboración de predicciones se hace en dos bloques: el primero se guía a los niños para que hagan predicciones sobre la temática del libro, creemos que lo anterior se hace a partir de la portada desde la cual los niños pueden imaginar cuál será la trama del cuento.</p> <p>Por otro lado, creemos que, una vez hechas algunas inferencias sobre la trama de la historia, los niños podrían construir ideas sobre el título pertinente para el libro.</p> <p>Creemos que ambas estrategias son utilizadas por el docente para ir interesando a los niños en la lectura, pero también para que posteriormente se utilice la estrategia de confirmación sobre las hipótesis que los niños hicieron antes de comenzar.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Antes de la lectura	<p><u>Fragmento 2 ¿Cómo se llama el título del libro?:</u></p> <p><i>Maestro: ¿Vamos a empezar? ¿Quieren empezar? Bueno y ahora ¿cómo creen que se llame el título del libro?</i></p> <p><i>Alumno 6: Yo sé</i></p> <p><i>Maestro: ¿A ver cómo?</i> (el maestro se dirige al alumno y la señala)</p> <p><i>Alumna 6: Jocelyn Hernández Hernández</i></p> <p><i>Maestro: Jocelyn Hern... (se ríe el maestro) ¿Jocelyn Hernández se llama el título? (el maestro se voltea hacia la alumna que está a un lado de él)</i></p> <p><i>Alumna: (Niega con la cabeza)</i></p> <p><i>Maestro: No, a ver Nancy</i> (el maestro se dirige y señala a otro alumno con el brazo)</p> <p><i>Alumno 7: Trabajando unidos</i></p> <p><i>Maestro: ¿Dice mi amiga que se llama trabajando unidos?</i> (se dirige a la alumna sentada a un lado de él)</p> <p><i>Alumna: Trabajando unidos peces reciclamos</i></p> <p><u>Fragmento 3 Propósito:</u></p> <p><i>Maestro: Ah, pero antes, vamos a ponernos, vamos a poner mucha atención, escuchen porque acuérdense que la parte que más les guste la vamos</i> (hace una pausa el maestro)</p> <p><i>Alumnos: Dibujar</i></p> <p><i>Maestro: Dibujar, escuchen muchachos</i></p>	<p><u>En cuanto al propósito</u></p> <p>Tal vez la intención de decirles a los alumnos que harán un dibujo al finalizar la lectura sea un planteamiento de objetivo derivado de la actividad lectora, asimismo pensamos que es la forma en que el docente evaluará la comprensión de los alumnos en relación a esta lectura.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la Lectura	<p><u>Fragmento 1: Docente como apoyo del lector</u></p> <p><i>Alumna: Había una vez en el fondo del mar un hermoso pez de colores llamado “Tin”, tenía muchos amigos, algunos de ellos habitaban en la playa.</i></p> <p><i>(La alumna sostiene el libro abierto en sus manos. El maestro junto a ella voltea a verla)</i></p> <p><i>Alumna: Una mañana cuando el sol más brillaba, Tin y sus amiguitos se divertían jugando rondas de canicas, todos reían y disfrutaban del momento</i></p> <p><u>Maestro: ¿Quieres enseñar la imagen o hasta el último?</u></p> <p><i>(El maestro le pregunta a la Alumna, con expresión en sus manos abiertas)</i></p> <p><i>Alumna: Sí</i></p> <p><i>(El maestro le ayuda tomando el libro y dando vuelta a la página)</i></p> <p><u>Maestro: Si quieres esa regla agárrala y ya tú vas platicando, a ver, a ver me paro para que podamos verlo,</u></p> <p><i>(El Maestro toma el libro, se levanta, muestra el libro abierto hacia sus alumnos)</i></p> <p><i>Alumna: Esta es la señora tortuga, es, este, este es “runy”, este es “Tin” estos son sus amiguitos del mar.4</i></p> <p><i>(De pie con la regla en la mano va señalando las imágenes del libro mientras narra) [...]</i></p>	<p>Consideramos que el maestro Jaime tiene un rol de guía en la práctica de lectura.</p> <p>Pensamos que las estrategias utilizadas son divididas en dos partes: las primeras son las que el docente utiliza con la alumna lectora, en esta parte inferimos que el maestro Jaime le va acompañando a través de pausas muy sutiles, en las cuales hace sugerencias a la lectora. Tal vez estas intervenciones docentes le demuestren a la alumna la manera en que ella puede interactuar con el auditorio que la escucha, en este caso el grupo escolar.</p> <p>En el caso del grupo, el docente utiliza preguntas para que los alumnos elaboren inferencias sobre lo que se está leyendo.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la Lectura	<p><u>Fragmento 2 Palabras desconocidas:</u></p> <p><i>Maestro:</i> Acuérdense que estaban jugando canicas y rondas en el mar.</p> <p><i>Alumna:</i> De pronto alguien gritó, un objeto extraño se acerca y respondió, se trata de un barco el cual encalló, precisamente sobre ellos intrigados pusieron mucha atención a lo que sucedía, pero sólo se dejaban escuchar unos cuantos murmullos después de un tiempo, vieron que por la borda estaban arrojando diver... ..diversos objetos.</p> <p><i>Maestro:</i> ¿qué es eso de encalló mi vida? ¿Encalló el barco?</p> <p>(Dirigiéndose a la alumna que está contando el cuento le pregunta)</p> <p><i>Alumna:</i> Es que se paró encima de ellos.</p> <p><i>Maestro:</i> Ah, el barco se paró encima donde estaban los peces jugando y dicen que empezaron a ¿qué?</p> <p>(El maestro hace una pausa esperando la respuesta de sus alumnos)</p> <p><i>Alumno14:</i> A poner mucha atención [...]</p>	<p>Consideramos que en esta práctica docente donde el maestro Jaime funge como mediador entre la lectora, el texto y el grupo, hay por parte del docente un interés particular en que la lectura sea comprendida, no sólo en contenido sino en fragmentos o palabras específicas.</p> <p>Dirigirse primeramente a la niña lectora, nos hace pensar que el docente desea asegurarse de que quien lee, conozca la palabra que no es habitual en el vocabulario de los niños, para que de esta manera se dé a conocer al grupo; una vez que la niña describe con sus propias palabras el significado de la palabra, el docente lo confirma. Lo anterior lo consideramos como una estrategia de supervisión docente, además de aclarar dudas sobre lo que se ha leído.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Durante la Lectura	<p><u>Fragmento 3 Palabras clave</u></p> <p><u>Maestro:</u> Ya eligió una palabra pieza Jocelyn “contaminación”, ¿qué es eso de contaminación?</p> <p>(se dirige a sus alumnos)</p> <p><u>Alumnos:</u> hablan al mismo tiempo sin entenderse lo que se dice</p> <p><u>Maestro:</u> No puedo escuchar todos a la vez ¿Cómo le podemos hacer?</p> <p><u>Alumnos:</u> (levantan su mano varios alumnos, escuchándose menos ruido)</p> <p><u>Maestro:</u> ¿Cómo le hago? ¿Cómo le hago? A ver comenzamos desde aquí</p> <p><u>Maestro:</u> (se dirige al alumno del lado izquierdo) A ver Migue</p> <p><u>Alumno 5:</u> Contaminación este, tiran basura, tiran toda la basura, pero eso no tiene, que ver tiene que juntar la basura para tirarla.</p> <p><u>Maestro:</u> En lugar de tirarla, eh eh ay perdón (señala a un alumno del otro lado del salón) allá, ¿para ti qué es contaminación?</p> <p><u>Alumno 20:</u> Es tirar la basura en el mar</p> <p><u>Maestro:</u> En el mar, Señor Davicho ¿qué es contaminación?</p> <p><u>Alumno 21:</u> Contamina el agua y luego ya no sirve</p>	<p>El docente al promover ciertas pausas en la lectura de la alumna, recurre a la estrategia de formular preguntas al grupo para que ellos puedan participar, enfocándose a palabras como en este caso “contaminación” que no es desconocida para algunos alumnos quienes participan dando su respuesta, de esta manera, consideramos se facilita la comprensión de la lectura.</p> <p>Con esta práctica podemos considerar que el maestro Jaime motiva a sus alumnos a que expongan sus comentarios sobre esta palabra, así mismo promueve la atención y el interés de la lectura.</p> <p>Con la misma serie de preguntas deducimos que se recurre a la activación de conocimientos previos en relación a la contaminación.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo Observado
Después de la Lectura	<p>La alumna lectora termina de leer mientras volteo a ver al maestro quien finaliza con la frase: y colorín colorado.... El maestro Jaime hace una pausa para que los alumnos concluyan la frase.</p> <p>Fragmento:</p> <p><i>Alumna: Todo volvió a la normalidad y nuestros amiguitos del mar eran muy felices inventando cada vez nuevos juegos, (la alumna volteo a ver al maestro)</i></p> <p><i>Maestro: y colorín colorado, (hace una pausa)</i></p> <p><i>Alumnos: (varias voces) Colorado, este cuento se ha acabado.</i></p>	<p>Consideramos que al finalizar la alumna la lectura, tal vez el que volteo a ver al maestro Jaime es con la finalidad de esperar la indicación para el término de su actividad.</p>

Conclusión | Caso 6 | Maestro Jaime

Para el análisis de esta observación las estrategias utilizadas por el maestro Jaime se dividieron en dos partes; esta actividad fue realizada junto con una alumna, quien tuvo la guía del docente durante su actividad ante el grupo. En la primera parte, antes de la lectura, se consideró el tema y el título del libro: en donde se observa sólo la participación del docente, quien formula algunas **preguntas de predicción** ante el grupo, que están enfocadas al título del libro y las características del mismo; por otro lado, realizan otro tipo de preguntas que van dirigidas al tema, permitiendo que los alumnos realicen **inferencias** de lo que se tratará la historia y de lo que sucederá durante ésta. En un segundo momento, en cuanto al propósito, el maestro Jaime **establece un objetivo** hacia el grupo, tal vez con la finalidad de que los alumnos pongan atención antes de comenzar. Aquí entra la participación de la alumna lectora que lo acompaña e inicia la lectura en donde el docente tiene el rol de guía, realiza algunas sugerencias a la pequeña lectora quien realiza la lectura con la **supervisión del docente** ya que se van **formulando preguntas** que permita que el grupo **active sus conocimientos previos**.

Durante la lectura, el maestro Jaime aclara algunas dudas acerca de palabras desconocidas, por lo que de acuerdo a Solé (2011), esta práctica se denomina **tareas de lectura compartida**, en donde algunas actividades que se pueden realizar es **formular predicciones** sobre el texto, plantearse preguntas, aclarar dudas de éste y resumir ideas. El docente concluye la actividad con la frase popular “colorín colorado este cuento se ha acabado”.

CASO 7 | MAESTRA ALEIDA

Al observar este video consideramos que el cuento ya ha sido leído con anterioridad, derivado de las preguntas que realiza la docente: ¿se acuerdan del ratón Pérez?

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Antes de la lectura	<p>Antes de comenzar con la lectura, la docente atrae la atención de los niños con una dinámica grupal que al parecer intenta dirigir el interés de los niños hacia ella.</p> <p>Fragmento</p> <p><u>Maestra:</u> <i>Enreda el hilo, enreda el hilo, se estira se estira, plas, plas, plas</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>¡Enreda el hilo, enreda el hilo!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Más fuerte!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Enreda el hilo, enreda el hilo, se estira se estira, plas, plas, plas.</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Enreda el hilo, enreda el hilo, plas, plas, plas</i></p> <p><i>Después de la actividad grupal la maestra hace una pregunta detonadora.</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Quién se acuerda del ratón Pérez?</p>	<p>Consideramos que la actividad grupal que realiza la maestra Aleida es una estrategia que tal vez busca atraer la atención de los alumnos hacia ella. Por otro lado, el conjunto de frases rítmicas que menciona, posiblemente indica a los alumnos que una actividad está por comenzar.</p> <p>Pensamos que la pregunta detonadora que realiza la maestra ¿Quién se acuerda del ratón Pérez? tiene el propósito de activar los conocimientos previos de los alumnos en relación al cuento y al personaje principal.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p><i>(La maestra sostiene el libro con una mano, con la finalidad de mostrar a los niños las imágenes)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Cómo se llamaba el niño del cuento?</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Daniel (en coro)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Qué le paso a Daniel? (muestra el cuento)</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Se le cayó un diente</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Se le cayó un diente y luego ¿qué hizo Daniel?</i></p> <p><u>Alumna:</u> <i>Se durmió</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Se durmió y ¿qué hizo?</i></p> <p><u>Maestra:</u> Lo puso debajo de la almohada verdad Valeria... Y entonces <i>¿qué hizo aquí?</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Se despertó</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Se despertó y ¿qué hizo? ¿cómo se agarró la cabeza? Y ¿qué pensó, que le había traído el ratón?</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>No le trajo dinero, ¿Qué le trajo?</i></p> <p><u>Alumna:</u> <i>Una carta</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Una carta y ¿qué decía la carta? (le da la vuelta a la página)</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>¡Yo no compro el diente!</i></p>	<p>Podemos inferir que este cuento había sido contado con anterioridad ya que, por el tipo de preguntas elaboradas por la docente, y las respuestas dadas por los alumnos, no es desconocida la historia. De esta manera pensamos que las preguntas exploratorias tienen el propósito de activar los conocimientos previos de los alumnos y con ellos hacer la reconstrucción del texto.</p> <p>Pareciera que al mostrar las imágenes a los alumnos la docente recurre a una estrategia de lectura de imágenes.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la lectura	<p><u>Maestra:</u> A lavar los dientes...</p> <p>Y colorín colorado este cuento se ha acabado... A un aplauso al cuento ¡fuerte, fuerte!</p> <p><u>Maestra:</u> Y ahora vamos a cantar la canción de despedida porque es hora de salida, vamos a sentarnos Jonathan... listos 1, 2, 3</p> <p>Son las 12</p> <p>Son las 12</p> <p>Ya me voy</p> <p>Ya me voy</p> <p>Vamos a casita</p> <p>Vamos a casita</p> <p>Con mamá y con papá</p> <p>El trabajo terminó</p> <p>Todo queda en su lugar</p>	<p>Pensamos que la frase popular es utilizada para indicar el fin de la lectura. Los aplausos tal vez tienen una connotación de que algo divertido ha llegado a su fin, es una forma de aprobación por parte de los alumnos. Asimismo, canta una canción con sus alumnos mencionando que es de despedida o de término del trabajo en el aula. Pensamos que la actividad lectora es la última en el día.</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Me podrías platicar sobre esa actividad?</p> <p><u>Maestra:</u> Sí, porque por ejemplo porque cuando Mmmm, ajá, ese cuento o sea generalmente procuro dentro de mis actividades permanentes poner éste, la narración de cuentos porque también me he dado cuenta que les gusta mucho les motivan mucho y eso ayuda como para centrar la atención porque hay unos niños que d, hay varios muy latosos y de repente me doy cuenta que ahí centran la atención que de repente sí empiezan muy latosas ¿no? que ya no más por estar enfrente empiezan a jalar y todo pero bueno al final este, tenemos unas varias historias no son muchísimas pero este que hemos contado y que les gusta este...</p>	<p>La docente nos permite ver que tal vez utilizar un cuento o historia ya conocida para los alumnos durante la actividad lectora en el aula, es una motivación; por otro lado, parece que es del gusto de los alumnos ya que ponen más atención.</p>
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Y eso en qué les ayuda a los niños?</p> <p><u>Maestra:</u> Pues les ayuda también igual a muchas</p>	<p>Consideramos que la docente recurre a la lectura como medio para favorecer el lenguaje escrito y</p>

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p>cosas ¿no? o sea como que eh, mmm, como te decía o sea a pesar de que estás trabajando, bueno no a pesar, o sea estás, estás favoreciendo una competencia, pero no nada más una o sea se favorecen muchas otras ¿no? la atención, este, se favorece este, pus el lenguaje, el lenguaje escrito, el lenguaje oral este, mmm, pues igual el pensamiento matemático ¿no? porque también a ver ¿Cuántos personajes hay? Este, los dientes ¿no? un diente ¿no? este, y pues muchas áreas ¿no? que, que al a la vez se van, se ven favorecidas con la este, con la narración de cuentos ¿no? y con la historia este, así de ese tipo ¿no? que ya, ya la conocían pero que a la hora de bueno que aparte por tiempo la verdad ya, ya, ya no fue tanto así este como darle el tiempo necesario ¿no? pero o sea esa era la idea ¿no? la intención de que evocaran la historia con los elementos que ya tenían previos de la narración.</p>	<p>el lenguaje oral, tal como lo sugiere el PEP 2011.</p> <p>Aunque por su respuesta inferimos que la lectura es utilizada como herramienta de apoyo para otros campos formativos, de esta manera pensamos que la maestra Aleida recurre a la práctica transversal, en la que la lectura en voz alta coadyuva a otros campos formativos fortaleciendo al mismo tiempo otras competencias disciplinares</p>

Conclusión | Caso 7 | Maestra Aleida

De acuerdo a lo observado y analizando en la entrevista de la docente, podemos concluir que la maestra Aleida utiliza en su actividad libros, en donde la historia ya es conocida por los alumnos. Esto permite que la docente **formule preguntas** con la posibilidad de que los alumnos **activen sus conocimientos previos**. Al ir señalando las imágenes del texto, podemos decir que va realizando una **lectura de imágenes**, asimismo va recapitulando los hechos de la historia para realizar otras preguntas a los alumnos, que van confirmando acciones del personaje principal. En entrevista con la docente, menciona que el hecho de que los alumnos conozcan la historia del cuento les motiva la actividad, por otro lado, comenta que la lectura favorece tanto el lenguaje oral como escrito, afirmando que es una actividad que favorece otros campos formativos. Al final de la lectura, la docente cierra con una canción que lleva a los alumnos a la conclusión de la actividad y del retorno a sus hogares.

CASO 8 | MAESTRA CAROLINA

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Antes de la lectura	<p>La maestra Carolina se encuentra de pie frente al grupo, tomando el libro con su mano derecha y alzándolo a la altura de su hombro para que los niños puedan verlo.</p> <p>Voltea a la cámara y pregunta si puede comenzar, la docente inicia la narración del cuento.</p>	<p>Pareciera que la docente está un poco preocupada y nerviosa con la presencia de la cámara, inferimos que, dada esta situación, la docente recurre por comenzar a narrar y deja de lado cualquier otra práctica o estrategia antes de comenzar a leer, además de omitir el título del libro.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p>Fragmento</p> <p><i>Maestra: Había una vez en una granja todos los animalitos, que en primavera ya estaban contentos porque iban a nacer los pollitos Y mamá pata estaba muy feliz porque ya iba a nacer su patito. Entonces se empezaron a abrir los cascarones y uno por uno fue saliendo</i></p> <p><i>(La maestra con su dedo índice de la mano izquierda señala rápidamente la página. La maestra gira su cabeza un poco para voltear a ver la imagen de cuento. La docente retoma la posición inicial de su cabeza y continúa narrando.)</i></p> <p><i>Maestra: ¡A ver Shhh! Uno a uno fue saliendo del cascarón y en eso salió un patito que era diferente a los demás, era más grande, tenía sus patitas más grandes y no podía caminar, se le cruzaron.</i></p> <p><i>(La maestra lleva su dedo índice a su boca haciendo el ademán de silencio)</i></p> <p><i>Maestra: Entonces todos los patitos decían ¡ay, que hijito tan diferente tienes! Que hijito tan, tan... ..tan raro, decían las otras patas.</i></p> <p><i>(La maestra, balancea un poco el tronco de su cuerpo para alcanzar a ver a los alumnos que están hasta el fondo del salón, y continúa narrando.)</i></p> <p><i>Maestra: Entonces la mamá pata les dijo a sus hijitos que no se juntaran con él porque era diferente. Entonces el patito se sintió triste</i> ¿Verdad Iker? ¿Y luego qué siguió Iker?</p> <p><i>Iker: ¡Lo corrió!</i></p> <p>La docente concluye la historia con la frase popular “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado”</p>	<p>Aunque la señalización con el dedo es muy fugaz, creemos que la docente recurre a ella como estrategia para hacerles notar a los alumnos la relación que puede haber entre la imagen y el texto.</p> <p>Tal vez es una manera de mostrarle a los niños la parte impresa (texto e imagen) que construye la historia, podríamos decir que es el lenguaje corporal que les dice a los alumnos “aquí esta lo que ahora escuchan”.</p> <p>Creemos que la docente recurre a la estrategia de relacionar el texto y la imagen, pero lo hace para sí misma, de esta manera al ver la imagen ella puede narrar la secuencia de la historia sin recurrir a la lectura textual.</p> <p>Inferimos que este cuento había sido escuchado anteriormente por el grupo, ya que la pregunta que le hace la docente al niño y la respuesta de este, sugiere que él sabe lo que continúa en la historia. De esta manera se recurre a la activación de conocimientos previos</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la lectura	<p>La maestra cierra el libro y voltea a ver a los niños para preguntarles si alguien quiere contar la historia. Varios niños “yo” alzando la mano, algunos de ellos se levantan de sus lugares; uno más grita: “¡ahora pinocho!” se oye mucho ruido en el salón.</p> <p>Uno de los alumnos que estaba hasta atrás del salón jugando con el material didáctico corre hacia el frente, trae en la mano un libro. El niño le entrega a la maestra el libro que tiene en las manos, pero la maestra se lo intercambia por el que ella ha leído.</p> <p>Fragmento</p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver ahora quien lo quiere contar, ¿Quién lo quiere contar?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Vas a contar este!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A ver, él va a contar el cuento.</i></p> <p><i>(El alumno está parado frente a sus compañeros, sostiene el libro y lo mira. Los demás alumnos lo observan, algunos sentados y otros más se encuentran de pie)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡A ver cuéntalo!</i></p> <p><i>(La maestra se encuentra parada del lado derecho del alumno y lo está viendo. El alumno tiene guantes en sus manos lo que se le dificulta abrir el libro, así que la maestra se acerca para ayudarlo.)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Vamos a ver, ¡A ver oigan!</i></p> <p><i>(El alumno ve la imagen y comienza a narrar no se puede escuchar lo que el niño dice debido a que hay mucho ruido en el salón, los demás niños no dejan de hablar y moverse.)</i></p> <p>El alumno lector, sostiene el libro con una sola mano dejando ver la imagen al resto del grupo)</p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Los patitos qué?</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>Los patitos ya están saliendo del huevo</i></p>	<p>Tal vez la intención de la docente de involucrar a un alumno para que se vuelva a narrar la historia tiene que ver con la estrategia de lectura independiente, en la cual el niño recurre a sus conocimientos previos para reconstruir el texto de forma autónoma.</p> <p>Creemos que en esta actividad la docente funge como andamio para que el alumno logre hacer la reproducción de la narración.</p> <p>Parece que para llevar a cabo esta estrategia la docente emplea preguntas que ayudan al niño lector a saber que su narración va bien, es decir conforme a la secuencia y también son la pauta para indicarle al niño que puede seguir hablando más sobre lo que ve en la imagen.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la Lectura	<p><i>El niño voltea a ver a la maestra y cuando termina la frase mira a sus compañeros. Le da vuelta a la página del libro)</i></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Qué más? A ver escuchen a su compañero.</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y luego?</p> <p><u>Maestra:</u> Fuerte, diles; tú tienes que hablar fuerte</p> <p><u>Niño:</u> Hace una lectura de imagen, no se escucha lo que dice</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y luego?</p> <p><u>Alumno:</u> Había nieve, mucha nieve.</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y tenía mucha hambre? ¿Y luego?</p>	

Fragmento de la entrevista	Interpretación de la entrevista
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Qué intención tenías al contarles el cuento?</p> <p><u>Maestra:</u> Este, de que aprendan, aprendan ellos este, qué es un cuento, este, que los personajes vienen ahí, cómo se llama el cuento</p> <p><u>Entrevistador:</u> ¿Y eso de que, en qué los va ayudar?</p> <p><u>Maestra:</u> A que este, ellos se motiven a seguir leyendo cuentos [...]</p>	<p>Consideramos que la práctica de lectura en voz alta es, para la maestra Carolina, la herramienta pedagógica que le permite mostrar a los niños las características de un cuento. Por otro lado, consideramos que tiene claro que este tipo de actividad fomenta la motivación a la lectura.</p>
<p><u>Entrevistador:</u> ¿Qué es lo que te corresponde a ti en la enseñanza de la lectura y la escritura?</p> <p><u>Maestra:</u> Mmm, me toca que el niño aprenda algunas letras...</p> <p>... que identifique alguna letra, que le gusten los cuentos.</p>	<p>Tal vez la docente considera dentro de su práctica docente que los alumnos disfruten de la lectura a través de los cuentos.</p>

Conclusión | Caso 8 | Maestra Carolina

Una vez realizado el análisis de la observación, podemos decir que la maestra Carolina recurre a la narración del texto al terminar su práctica de lectura, la docente al proponer en el aula quién desea contar el cuento, **motiva a los alumnos** a realizar esta práctica lectora. El alumno hace una recapitulación de la historia apoyado de las imágenes del libro y **activando sus conocimientos previos**. La lectura –en este caso narración- que va realizando el alumno, es apoyada por algunas preguntas que realiza la docente, consideramos que funge como **andamio** para que el alumno logre hacer la reproducción de la narración. Para la docente, la práctica de lectura es un medio para que los niños **identifiquen letras**, tengan gusto por los cuentos, aprendan qué es un cuento y los personajes que lo conforman, así como, para que se motiven a seguir leyendo cuentos.

CASO 9 | MAESTRA MAGDALENA

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>Antes de la lectura</p>	<p>Antes de comenzar con la lectura, la docente está conversando con los niños sobre un hecho histórico de México –la Revolución Mexicana- Los niños están sentados en el piso y la docente en una silla junto al escritorio.</p> <p>Una vez concluida esta intervención, la docente les anticipa que comenzarán a leer y que tienen que escuchar bien. La maestra junto con el grupo realiza una práctica grupal antes de la lectura.</p> <p><i>Fragmento</i></p> <p><i>Maestra: ¡Ángel! ¿Dijimos?: Manos guardadas...</i></p> <p><i>Niños: ... Boca cerrada, ojos atentos</i></p> <p><i>(Los niños completan la frase que la maestra inicio. Esta actividad lleva una tonada rítmica, mientras van halando los niños realizan los ademanes correspondientes.)</i></p> <p><i>Maestra: Este libro se llama: “Me gustan los libros” Escúchenlo bien porque les voy a preguntar que dije ¿Sí? Y después en una hoja me van a dibujar, lo que escucharon o lo que vieron del libro.</i></p>	<p>Consideramos que la docente explica el propósito de la lectura, que se enfoca principalmente a dos actividades: la primera, preguntas que la docente hará sobre la historia que se leerá y un dibujo que cada alumno elaborará sobre lo que escucharon y vieron en el cuento.</p> <p>Tal vez la intención de estos propósitos es la reconstrucción del contenido mediante la escritura, así como la recapitulación de lo leído, también podemos decir que puede ser parte del monitoreo sobre la comprensión del texto.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Durante la lectura	<p>Fragmento</p> <p><i><u>Maestra:</u> Se llama “Me gustan los libros” ¡Shhh! Dice, me gustan los libros, los libros chistosos y los de espantos.</i></p> <p><i><u>Maestra:</u> Los cuentos de hadas. ¡Fernanda!</i></p> <p><i>(La docente llama por su nombre a una niña que al parecer no está poniendo atención)</i></p> <p><i><u>Maestra:</u> Y las rimas, las historietas y los cuadernos para colorear</i></p> <p><i><u>Maestra:</u> Los libros gordos, y los libros delgados</i></p> <p><i>(La maestra sostiene el libro con su mano derecha y muestra la imagen a los niños. Después de cada frase, la maestra hace una pausa y posterior a ello cambia de página)</i></p> <p><i>[...]</i></p>	<p>Deducimos que la maestra Magdalena recurre a la estrategia de lectura relación imagen-texto. Es por ello que pensamos que la docente muestra las imágenes a los niños y hace una pausa, creemos que una forma de indicarles que el texto dice lo que ven la imagen.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la Lectura	<p><i>La maestra utiliza una frase popular para concluir con la lectura.</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Y colorín colorado...</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Este cuento se ha acabado.</i></p> <p>Alumnos: Si este cuento les gusto, un aplauso por favor</p> <p><i>(Sin indicación de la maestra, los niños completan la frase "colorín colorado" y además continúan con la siguiente expresión dándole una tonalidad rítmica. Los alumnos y la maestra aplauden.)</i></p> <p>Para el análisis de las siguientes actividades después de la lectura, se han dividido en tres partes el fragmento.</p> <p><u>Fragmento primera parte:</u></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Muy bien, a ver ¿qué vieron y escucharon del libro?</i></p> <p><u>Alumno 1:</u> <i>Del monstruo</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Pero qué del monstruo</i></p> <p><u>Alumno 2:</u> <i>¡Que le gustaban los libros!</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Que le gustaban los libros! ¿Por qué le gustaban los libros?</i></p> <p><u>Alumna 3:</u> <i>Porque tenían muchas imágenes</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Aparte</i></p> <p><u>Alumno 4:</u> <i>Tenía muchas historias</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Porque tenía muchas historias, ¿qué más?</i></p>	<p>La maestra Magdalena concluye la lectura con la frase popular, <i>colorín colorado</i>, adicionalmente se dice una frase más, que tal vez ya es conocida por los alumnos que la mencionan con facilidad.</p> <p>Consideramos que, con el primer bloque de preguntas, la maestra Magdalena intenta conocer sobre la comprensión global que los alumnos tienen respecto a la idea principal de la historia. También creemos que por medio de las preguntas la docente pretende que se haga una reconstrucción de la historia a través de una recapitulación a partir de lo que los niños expresan.</p> <p>Partiendo de la idea principal que creemos es el gusto por los libros, tal vez ayuda a generar las conclusiones respecto a lo que los niños pueden encontrar en los libros.</p> <p>Tal vez el segundo bloque de</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la Lectura	<p><u>Fragmento segunda parte:</u></p> <p><u>Maestra:</u> ¿Qué nos quiso <u>decir este cuento?</u> ¡Fer, shhh!</p> <p><u>Alumno:</u> Que le gustan los libros</p> <p><u>Maestra:</u> Que le gustan todos los libros. Los libros de canciones, del espacio, de los dinosaurios. Los libros gordos, los libros delgados, los libros raros, los libros de los números, los libros de los colores de las letras, y al final le gustan ¿qué?...</p> <p><u>Alumnos:</u> Los libros</p> <p><u>Maestra:</u> ¿Y en los libros que hay?</p> <p><u>Alumna:</u> Muchas historias</p> <p><u>Maestra:</u> A parte de historias, ¿qué más hay?</p> <p><u>Alumno 6:</u> Podemos leer</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Podemos leer!</p> <p><u>Alumna 6:</u> Podemos aprender a leer</p> <p><u>Maestra:</u> Podemos aprender a leer. ¿Pero que necesitamos antes de poder aprender a leer?</p> <p><u>Alumna:</u> Una pluma para saber cómo escribir</p> <p><u>Maestra:</u> Una pluma para saber cómo escribir ¿qué?</p> <p><u>Alumno:</u> Un cuaderno</p> <p><u>Maestra:</u> No. Saber escribir ¿qué?</p> <p><u>Alumna:</u> Las palabras</p> <p><u>Maestra:</u> ¡Las palabras!</p> <p>(La docente asienta con su cabeza)</p>	<p>preguntas tiene la intención de confirmar junto con los alumnos la idea principal del texto que se ha leído.</p> <p>Además de llegar a conclusiones consideramos que los alumnos elaboran inferencias sobre lo que ellos piensan que hay en los libros, para ello utilizan sus conocimientos previos.</p>

Estrategia	Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
Después de la Lectura	<p><u>Fragmento tercera parte</u></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿De qué están formadas las palabras?</i></p> <p><u>Alumno 6:</u> <i>De muchos cuentos</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>No.</i></p> <p><u>Alumno:</u> <i>De muchos colores</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>No</i></p> <p><u>Alumna:</u> <i>De muchas historias</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Aparte</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>No, ¿estás?</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Letras</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¡Leeeetras! Letras, todos los libros a parte de colores ¡Christian! De figuras, de colores, están formadas ¿por?</i></p> <p><u>Alumnos:</u> <i>Letras</i></p> <p><i>(La maestra señala con su dedo índice las letras impresas en el libro)</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>¿Y las letras forman qué?</i></p> <p><u>Alumna:</u> <i>Las historias</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Las historias, las palabras, el cuento. Aquí por medio de las letras vamos a poder formar palabras y vamos a poder leer ¿Sí?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Y vamos a ver como se empiezan a formar las palabras. ¿Sí? A ver nos vamos a sentar por favor.</i></p>	<p>En el tercer bloque de preguntas pareciera que la docente ocupa el conjunto de ideas previamente elaboradas para guiar a los alumnos hacia la construcción de inferencias sobre las letras y las palabras que estas pueden formar.</p> <p>Creemos que por lo anterior la docente recurre a una recapitulación que parte de lo que escucharon en la lectura, hasta conocer cómo se van formando las palabras. Pareciera que la secuencia de preguntas guía a los niños por tres partes principales: el cuento escuchado, lo que encontramos en los libros, las letras y las palabras. Parece ser una estrategia de ir introduciendo a los alumnos en el campo de la lectoescritura.</p>

Conclusión | Caso 9 | Maestra Magdalena

Magdalena recurre a algunas estrategias de lectura durante su actividad, antes de iniciar la lectura **plantea dos objetivos**, que como se observa en el fragmento, se enfoca principalmente a la atención que presten los alumnos por las preguntas que se realizarán y la elaboración de un dibujo que harán sobre lo que escucharon y vieron. Al final de la lectura, la docente elabora una serie de preguntas que las hemos clasificado en tres bloques: el primero consideramos que está enfocado a la **comprensión global e idea principal** de la historia. El segundo bloque, está enfocado en confirmar la **idea principal del texto** que se ha leído, los alumnos elaboran **inferencias** sobre lo que ellos piensan que hay en los libros y se promueve la **activación de sus conocimientos previos**.

En el tercer bloque las preguntas van hacia **la construcción de inferencias** sobre las letras y las palabras que se pueden formar. Parece ser una estrategia de ir introduciendo a los alumnos en el campo de la lecto-escritura.

CONCLUSIONES FINALES DE LA CATEGORÍA DOS | ESTRATEGIAS DE LECTURA

Una vez hecho el análisis de los nueve casos, hemos apreciado que las docentes utilizan diferentes estrategias de lectura. El cuadro siguiente muestra una clasificación de las estrategias; **las previas**: aquellas que permiten establecer objetivos y activar los conocimientos previos, **estrategias durante la lectura**: con las cuales se pueden realizar inferencias, o comprobar si se está comprendiendo la lectura y finalmente **las dirigidas**: utilizadas después de la lectura, mismas que permiten recapitular el contenido; lo anterior considerando las aportaciones de Solé (2011)

Tabla 13 | Resumen sobre las modalidades de lectura observadas en los casos
Elaboración propia

Docente	Antes de la Lectura				Durante la Lectura		Después de la Lectura		
	Motivación	Planteamiento de Objetivos	Activar el conocimiento previo	Predicciones	Lectura compartida	Lectura Independiente	Idea principal	Formular y responder preguntas	Resumen
Caso 1 Daniela			✓	✓	✓				
Caso 2 Paulina			✓		✓		✓	✓	✓
Caso 3 Monserrat			✓		✓			✓	
Caso 4 Andrea	✓	✓	✓	✓	✓				
Caso 5 Ángeles					✓		✓	✓	
Caso 6 Jaime	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Caso 7 Aleida			✓		✓			✓	
Caso 8 Carolina	✓		✓		✓				
Caso 9 Magdalena		✓	✓		✓		✓	✓	✓

Sobre las estrategias **antes de la lectura**, observamos que algunos docentes establecen el **objetivo** para la actividad que van a realizar; saber qué se pretende hacer o porqué se está leyendo, permite dar sentido a los que se está haciendo (Solé, 2011). La misma autora explica que el planteamiento de lo

que se va a realizar en clase es bueno para los niños, ya que van aprendiendo que la actividad lectora es para diferentes fines.

Por otro lado, se aprecia que una minoría de docentes promueven la **motivación** de la lectura en el aula, Tapia (2005) afirma que el proceso de lectura y la motivación, son pilares en donde se sostiene la comprensión, ambos procesos deben ir de la mano para dar como resultado una actividad completa. Díaz Barriga y Hernández (2010) manifiestan que se deben considerar algunas estrategias para la motivación en el aula como: permitir a los alumnos que elijan los textos que deseen leer; valorar y reconocer el esfuerzo de los alumnos; promover la lectura entre compañeros, amigos y familiares.

En los resultados también observamos que la mayoría de los docentes emplean actividades que permiten la **activación de conocimientos previos** de los alumnos, esto es que consideran por un lado aquellos aprendizajes que los alumnos de preescolar ya tienen desde su contexto familiar y por otra los conocimientos de los cuentos que ya se han utilizado con anterioridad en el aula.

Algunos docentes emplean en su actividad **la predicción**, que son las ideas que los alumnos tienen sobre la historia que se leerá. Asimismo, **durante la lectura**, se observa que los docentes recurren a realizar preguntas que los alumnos van contestando con apoyo del mismo docente; estas preguntas permiten activar los conocimientos previos de los alumnos, en algunos casos cuando la historia ya es conocida por ellos o cuando se emplean temas de la vida cotidiana, se aclaran dudas, algunos docentes realizan la recapitulación de las historias del cuento.

Finalmente, sobre las estrategias utilizadas **después de la lectura**, se observa que algunos docentes realizan preguntas para conocer si se comprendió la historia, si pusieron atención o si les gustó el cuento, dejando algún mensaje de reflexión al cierre de la actividad. Por otro lado, nos hemos percatado que en menor medida los docentes promueven a través de las preguntas la identificación de

la idea principal de la historia. Díaz Barriga y Hernández (2010) afirman que las estrategias utilizadas después de la lectura, suele ser una actividad que es compleja para los pequeños lectores, sin embargo, la hemos considerado en este análisis ya que esta actividad está relacionada con los conocimientos previos del lector y el propósito que se tiene en la lectura.

Algunas estrategias que identificamos recurrentes entre las docentes son las que se detallan en la figura número 25, las cuales consideramos como estrategias docentes, pero no están incluidas en las aportaciones teóricas sobre estrategias de lectura; sin embargo, en las videograbaciones se han observado de manera recurrente.

Tabla 14 | Otras estrategias docentes utilizadas en el aula de forma recurrente
Elaboración propia

<i>Docente</i>	Antes de la lectura		Durante la lectura		Después de la lectura
	<i>Dinámicas de práctica lectora</i>		<i>Lectura de imagen</i>	<i>Señalización</i>	<i>Reconocimiento grupal en la lectura</i>
	<i>De Actitud</i>	<i>De Disciplina</i>			
Caso 1 Daniela			✓	✓	✓
Caso 2 Paulina					✓
Caso 3 Monserrat		✓	✓	✓	
Caso 4 Andrea			✓		✓
Caso 5 Ángeles	✓				
Caso 6 Jaime					
Caso 7 Aleida	✓		✓		✓
Caso 8 Carolina			✓	✓	
Caso 9 Magdalena		✓	✓	✓	

4.3 Categoría 3 | Tipos cuentos

Para el análisis de esta categoría se han considerado varias características que conforman el cuento, entre los que están: las categorías del cuento y los personales. Por otro lado, el formato del cuento, que abarca una amplia descripción de éstos como: el tamaño y tipo de libro, si contienen imágenes o sólo texto. Como hemos mencionado, el cuento es una conversación larga que se puede mantener con el niño, debe existir claridad en su estructura y está caracterizado por la acción, el tiempo y el espacio. El tiempo en que se narra es en pasado y el narrador actúa como transmisor del cuento y no como autor del mismo (Cervera, 1992). Por otro lado, Peralta (2013), nos dice que a través de los cuentos los niños comparten ideas, información, propuestas que se conectan emocionalmente y son utilizados como un medio educativo y explicativo de lo que se puede conocer de las de las personas adultas. Para González, (2015) referirse al cuento es hablar de una narración esencial que se remite a historias de hechos extraordinarios, desubicados temporal o espacialmente de la realidad, simbolizando otra realidad con la posibilidad de transmitir valores.

Como hemos mencionado existen dos clases de cuentos: los populares o tradicionales y los literarios. Los cuentos populares o tradicionales pueden ser divididos en varios tipos: heroicos, de hadas, de animales, etc., y sus personajes tienen un esquema fijo, los cambios que pueden experimentar son de apariencia externa; siempre se comportan de acuerdo al papel preestablecido: héroe, villano, princesa; estos personajes carecen de consistencia humana, identidad propia, vida interior, porque están subordinados al guion narrativo. Estos personajes son duales y se agrupan en categorías antagónicas: La formada por héroe, la princesa y sus ayudantes, son personajes que representan el bien y poseen cualidades positivas, y las que corresponden a los villanos y sus cómplices son parte del mal y se representan mediante lo negativo.

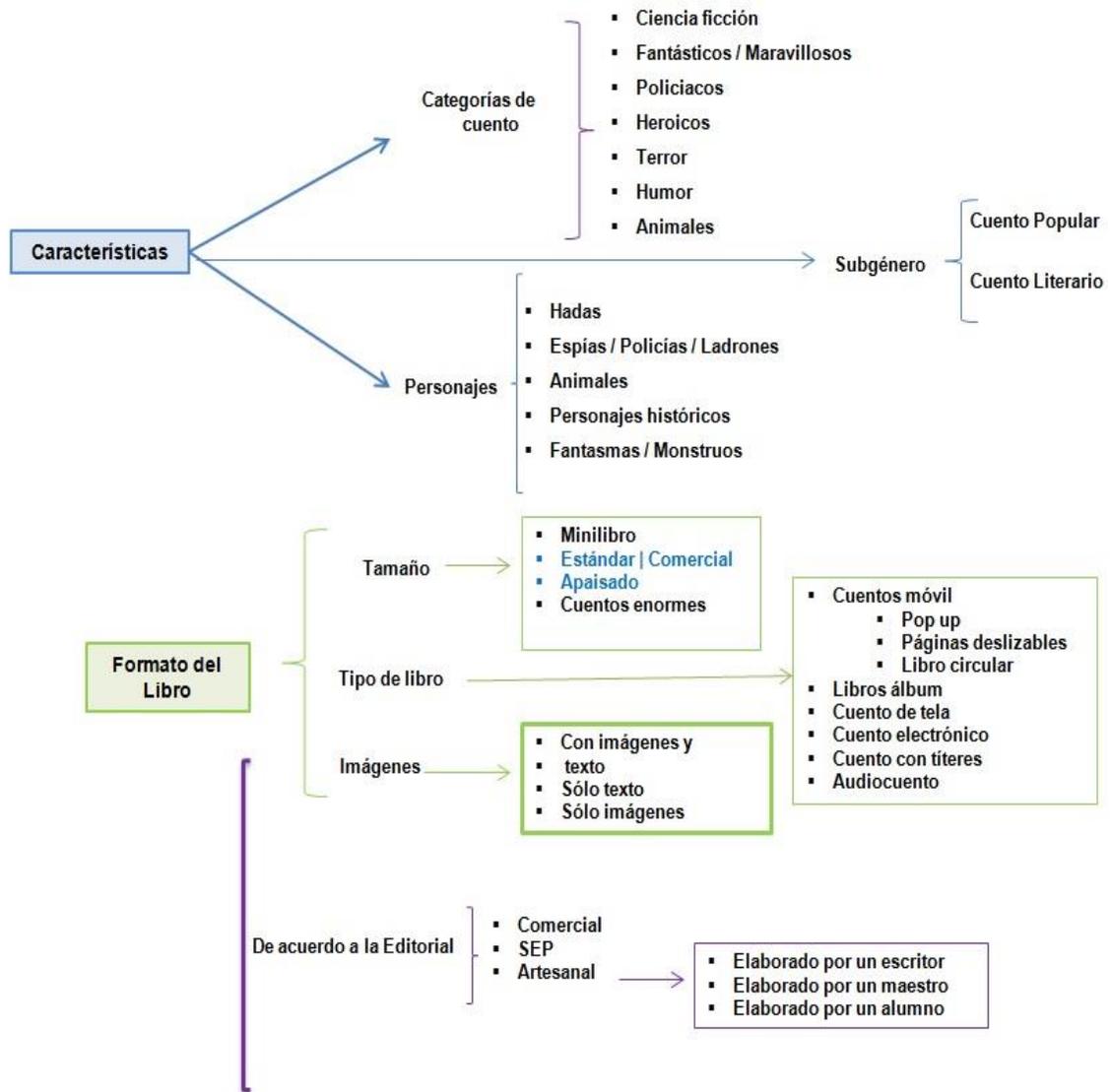
Por otra parte, los cuentos literarios según Del Rey (2008), fueron creados y dados a conocer a través de la oralidad, los cuentos literarios son obras construidas y transmitidas mediante la escritura. El cuento literario es una creación de un autor individual generalmente conocido, en su obra van impresos rasgos propios y particulares. El mismo autor menciona que el cuento literario es más original y más variado en contenido, así como en su argumento, el cierre final es imprevisible y sorprendente.

En cuanto a los personajes del cuento literario, estos son más individualizados, variados y consistentes; su comportamiento no es previsible como el de personas reales. Los personajes no pueden ser agrupados en categorías, poseen un contexto más humano con sentimientos más próximos a nosotros, por ello es común que se pueda entender e identificarse con los problemas.

A través de este análisis se describirán los tipos de cuentos que las educadoras utilizan durante su práctica docente en el aula. En el cuadro mostraremos, en una primera parte, la descripción de lo observado incluyendo las características del libro e imagen; en la columna continua, se hace una interpretación de lo observado, incluyendo en algunos casos, un fragmento de la entrevista. Finalmente se realizan las conclusiones finales de los casos. Se ha realizado un esquema que abarca las características que consideramos para este análisis.

Figura 14 | Cuadro sinóptico sobre los elementos de análisis para la categoría: el cuento
Elaboración propia

E
L
C
U
E
N
T
O



CASO 1 | MAESTRA DANIELA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>La docente tiene entre sus manos un libro con dimensiones de 22,9 x 17,8 cm., aproximadamente.</p> <div data-bbox="162 411 753 936" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 15 La maestra Daniela sostiene un libro de formato apaisado Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>La maestra Daniela utiliza un libro apaisado, su impresión está realizada en forma horizontal. Cuenta con varias imágenes. Se observa un libro que tiene portada y contraportada, de formato rústico; contiene imágenes en color y texto en menor medida. Es un tipo de cuento literario y los personajes son de animales.</p> <p>Es un texto tomado del catálogo de los libros del rincón SEP sin apreciarse el título, serie, género y categoría.</p>	<p>Consideramos que el libro que utiliza la maestra Daniela es apaisado, este formato de libro creemos que da oportunidad de mostrar la imagen de una mejor forma, lo que suponemos que los niños alcancen a verla mejor, quizá con mayor interés. El tamaño es estándar, en donde las imágenes que se muestran en el libro son adecuadas para los alumnos de esta edad escolar, porque son imágenes caricaturescas que imitan algún evento de la vida cotidiana de una familia que involucra mamá e hijos.</p> <p>En entrevista con la docente pudimos encontrar que la elección del cuento es con base a los temas que se revisan en clase, tal vez por eso se eligió el cuento con personajes de animales.</p> <p>Fragmento de la entrevista: <u>Entrevistador:</u> Con respecto al cuento que les leíste ¿cómo haces para elegirlo? <u>Maestra:</u> Pues, este. Lo elegí porque estamos viendo animales de la granja y pues porque te repito, a los niños les gusta mucho, les llama la atención los animalitos y pues eso es lo que procuramos para que tenga animales para que ellos también se eh... .. pongan más atención al cuento.</p>

CASO 2 | MAESTRA PAULINA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>En la dinámica de lectura de Paulina se observa un cuento con imágenes y texto. Es un cuento con formato DIN A4 que es un formato en papel con medidas de 21 x 29,7 cm. Es un cuento impreso de forma vertical.</p>	<p>Consideramos que la docente utiliza un cuento de tamaño estándar, en donde se aprecia la portada y contraportada de éste. Aunque no se ven las imágenes internas y de acuerdo a la revisión posterior del material que fue utilizado por la maestra Paulina en este caso, el cuento tiene imágenes sobre la trama de la historia.</p>
<p>Fotografía 16 La maestra Paulina utilizó un cuento con formato DIN A4 Recuperada de la videograbación</p> 	<p>En relación al género, consideramos en un primer momento, que el cuento es fantástico, porque en la trama de la historia el personaje principal (que es Juanito), tiene un sueño en el cual una mujer le habla para indicarle lo que tiene que hacer para que el árbol crezca. Por otro lado, pensamos que el cuento podría también corresponder a un género de casos por la dinámica de personajes, la familia de campesinos (mamá, papa y Juanito) que trabajan para un dueño de tierras, en donde el trabajo de la familia es cultivarlas.</p>
<p>El libro lleva por título <i>“Tesoros de cuentos 4”</i> escrito por Nora Mutzenbecher. Según la sinopsis de Porrúa, este libro pertenece a una serie de cuentos que educan a los niños en valores y les transmite el placer por leer, se apoya el desarrollo de su comprensión lectora y promueve el hábito de la lectura. Es una serie que fomenta la imaginación, pero sobre todo se enfoca en la transmisión de valores: amistad, honestidad, bondad o respeto entre otros, el propósito es reforzar los valores inculcados en casa y fomentar aquellos que sean necesarios para que los niños se relacionen mejor con su entorno.</p>	<p>En entrevista con la docente, pudimos observar que tal vez los cuentos populares o literarios no son el único tipo de lectura que la maestra Paulina utiliza, inferimos que recurre a textos sobre inventores de arte y quizá ciencia.</p> <p>Fragmento de la entrevista</p> <p><i>Entrevistador:</i> ¿Y en cuanto a textos, siempre se les lee un cuento o se les llega a leer un texto pues de ciencia o cualquier otra cosa?</p> <p><i>Maestra:</i> yo hace poquito hablé de Leonardo Da Vinci, entonces ellos hicieron una investigación....</p>
<p>El cuento que se lee se titula <i>“El sueño de Juanito”</i> y es un cuento con subgénero fantástico porque en la trama del cuento el personaje principal es</p>	<p>.....hicimos un campo, un mapa mental de Leonardo Da Vinci y sus inventos y sus obras, entonces ya lo hicimos hablamos de Da Vinci...</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>un niño que tiene un sueño en el cual una mujer le habla para indicarle lo que tiene que hacer. Otros personajes que se aprecian es una familia y el hacendado para el que trabajan, describe la vida del campo y la plantación de árboles.</p> <p>En cuanto al formato del libro, se observa que es un cuento con formato rústico, con imágenes a color y texto abundante. Es un cuento literario elaborado por un autor, y finalmente se observa que es un cuento comercial de editorial EDDIVER.</p>	<p><i>...quiero meter a Beethoven dentro de poco, a mí me gusta mucho el arte entonces hay maestras que manejan la ciencia o hacen investigación para la ciencia, entonces todo eso es alusivo a la lectura.</i></p>

CASO 3 | MAESTRA MONTSERRAT

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>El cuento que sostiene la docente es un libro impreso, de forma horizontal con formato apaisado. Este tipo de libros tiene unas dimensiones aproximadas de 22,9 x 17,8 cm.</p> <div data-bbox="154 1066 760 1161" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 17 La maestra Montserrat utiliza un cuento clásico con formato apaisado Recuperada de la videograbación</p> </div>  <p>La maestra Montserrat sostiene un libro que lleva por título “Cuentos clásicos” el cual contiene un conjunto de cuentos para niños. Es un libro de editorial comercial. El cuento es el de caperucita roja, éste corresponde a un cuento popular. Por cuento popular se entiende aquellas historias que se remontan a épocas pasadas, que en un momento se dieron a conocer de manera oral y que</p>	<p>La maestra Montserrat, utiliza un libro apaisado, este formato da la oportunidad de colocar dos ilustraciones que son continuas y formar una sola imagen en dos páginas. Las imágenes amplias suponemos que permiten atraer una mejor atención de los alumnos. Tal vez, la docente utiliza este formato para un mejor manejo de la narración y dominio de la historia.</p> <p>El cuento que la docente utiliza es considerado cuento clásico, tal vez el utilizar los cuentos clásicos permite acercar a los niños a una iniciación a la lectura y que pudiera ser considerada por algunas docentes como acervo lector de este sector educativo. La historia es de Caperucita Roja en donde los personajes principales son una niña y aparece un personaje fantástico que es el Lobo, que tiene comportamiento semi-humanizado. Existen otros animales en el bosque que hablan y otros personajes como la abuela y el leñador, un hombre valiente que defiende a los personajes.</p> <p>En entrevista con la docente, pudimos observar</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>posteriormente fueron divulgadas mediante colecciones ordenadas y escritas. El cuento que la docente muestra, es un cuento que posee mayor número de imágenes respecto al texto, el texto es más pequeño en relación a la tipografía.</p> <p>El cuento pertenece al subgénero de cuentos fantásticos, cuyos personajes principales son una niña y el lobo.</p>	<p>que tal vez elige este tipo de cuentos por tener más imágenes y menos texto, en su respuesta menciona que por el nivel escolar que tienen los alumnos, esta característica en el cuento es importante:</p> <p>Fragmento de la entrevista</p> <p><i>Entrevistador: ¿Qué tipo de cuento les narra a los niños?</i></p> <p><i>Maestra: De todo tipo.</i></p> <p><i>Entrevistador: ¿Con qué características debe contar el cuento a narrar?</i></p> <p><i>Maestra: Por ejemplo, ya que ellos son Preescolar 1-A, que sea menos letra y más imágenes, para que ellos también se vayan relacionando con lo que es, este, los títulos la lectoescritura.</i></p>

CASO 4 | MAESTRA ANDREA

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado.
<p>En la actividad de lectura la docente sostiene un libro cuadrado con medidas aproximadas de 19 x 19 cm. Su encuadernación es rústica lo que quiere decir que su pasta es blanda y pegada al lomo.</p> <div data-bbox="154 1297 776 1738" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 18 La maestra Andrea utiliza un cuento de animales con formato estándar Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>El libro de este caso forma parte del acervo de la colección Libros del Rincón SEP y lleva por título “1,2,3 gatitos” Es un cuento con subgénero de</p>	<p>Consideramos que la docente utiliza un libro de tamaño estándar, en donde los personajes principales son tres gatitos y una mamá gata, además en la historia los animales aparecen humanizados, esto quiere decir que tienen comportamientos idénticos al hombre: hablan, caminan en dos extremidades, poseen juguetes y tienen actividades de la vida cotidiana.</p> <p>Tal vez, la intención de la docente al utilizar este libro es vincular la lectura con el conteo en alumnos de preescolar, ya que cada vez que menciona a los personajes de la historia, menciona “uno, dos, tres gatitos”</p> <p>En entrevista con la maestra Andrea encontramos que tal vez hace su selección del cuento de acuerdo al interés de los alumnos; por otro lado,</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado.
<p>animales,</p> <p>Además de ser un libro sobre animales uno de los temas principales es el conteo hasta el número tres, es entonces un cuento que según la clasificación SEP pertenece al género informativo.</p> <p>Se aprecia que el libro cuenta con portada y contraportada y en él aparecen varias imágenes con poco texto.</p> <p>Es un cuento que forma parte de la colección SEP, al mismo tiempo es un libro de editorial comercial escrito por Michel Van Zeveren y editado por ediciones Ekaré, lo que lo pone también en la categoría de cuento literario.</p>	<p>consideramos que para la docente es importante emplear vocabulario sencillo que los niños puedan repetir durante esta actividad:</p> <p>Fragmento de la entrevista</p> <p><i>Entrevistador: ¿Cómo le haces la elección del cuento cuando les lees?</i></p> <p><i>Maestra: ...dependiendo las características de los niños y conforme a lo que, a los gustos de ellos.</i></p> <p><i>Entrevistador: ¿Qué tipo de libros o cuentos les lees regularmente?</i></p> <p><i>Maestra: Eh pues son cuentos de fantasía, eh cuentos donde vengan palabras cortas y que ellos puedan repetirlos como algunas adivinanzas, unas fábulas, ooooo de historietas.</i></p>

CASO 5 | MAESTRA ÁNGELES

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado.
<p>La docente utiliza un libro con medidas aproximadamente de 19 x19 cm. impreso a color con imágenes y texto.</p> <div data-bbox="162 1260 747 1743" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 19 La maestra Ángeles utiliza un cuento literario con subgénero de animales en un formato estándar Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>El libro que utiliza la maestra Ángeles lleva por título "El león y la cabra" es un libro de formato rústico que pertenece a una editorial comercial. En</p>	<p>Consideramos que la maestra Ángeles utiliza un formato de libro estándar, cuento literario con subgénero de animales en donde se aprecian imágenes y poco texto.</p> <p>El León y la cabra es el título de este libro, en donde el personaje principal es una cabra, animal humanizado ya que habla, piensa y adopta algunas actitudes propias del humano; en éste, se narra la habilidad o imposibilidad de algún animal en este caso la cabra, con un objetivo dentro de la historia, (aparentar ser el león).</p> <p>En entrevista con la docente, encontramos que tal vez categoriza el cuento literario con subgénero de animales como Fábula. Por otro lado, es probable que la maestra Ángeles utilice este tipo de cuento para abordar un tema de valores en el</p>

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado.
<p>su mayoría contiene imágenes y menor medida texto. Se observa que el libro cuenta con portada y contra portada.</p> <p>El cuento corresponde a un cuento literario con subgénero de animales</p>	<p>grupo escolar:</p> <p>Fragmento de la entrevista</p> <p><i>Entrevistador: ¿Qué tipo de lectura utilizaste?</i></p> <p><i>Maestra: Este, Fábula</i></p> <p><i>Entrevistador: ¿Qué características tiene esta lectura para que tú la escogieras?</i></p> <p><i>Maestra: Pues tiene valores algo que es importante en los niños debido a que hablan de la ignorancia y los niños tienden a decir yo sé más que tú o a humillar por ciertas cosas entonces por eso la elegí, debido a la circunstancia en la que se estaba presentando en el grupo.</i></p>

CASO 6 | MAESTRO JAIME

Descripción de lo observado	Interpretación de lo observado
<p>En la dinámica del maestro Jaime, la alumna utiliza un cuento con medidas aproximadas de 21 x 30 cm, con formato artesanal.</p> <div data-bbox="151 1125 764 1608" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Fotografía 20 La alumna Jacqueline utiliza un cuento artesanal elaborado por ella misma, el género del cuento es animales Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>El cuento lleva por título “Trabajando unidos peces reciclamos”, es un cuento con subgénero heroico y de animales en el cual los personajes principales son los peces del océano quienes ayudan a salvarlo de la contaminación humana.</p>	<p>Consideramos que es un cuento elaborado artesanalmente por una alumna, quien es la narradora del texto. Creemos que es de tamaño enorme, se aprecian imágenes y escenas elaboradas a mano, iluminadas a color y con diferente material.</p> <p>Tal vez la historia fue inventada por la alumna quien tituló su cuento, o pudo ser una tarea del profesor hacia los alumnos en la elaboración de un cuento.</p> <p>La historia remite al tema sobre la contaminación del mar, en donde el subgénero es heroico al considerar a los peces salvadores de la contaminación del mar, y de animales en donde aparecen como humanizados porque hablan, se organizan en grupo y comparten experiencias sobre esta problemática.</p>

El cuento incluye imágenes y escenas dibujadas a color y resaltadas con diferentes materiales; pertenece a los cuentos literarios	
---	--

CASO 7 | MAESTRA ALEIDA

Tipo de libro	Descripción de lo observado.
<p>El tamaño del libro utilizado en este caso es de aproximadamente, 17 x 23.5 cm. Impreso a color, contiene imágenes y texto.</p> <p>El cuento que la docente Aleida utiliza para su actividad corresponde a un cuento de editorial comercial titulado El Ratón Pérez, es un cuento de formato rústico, cuenta con portada y contra portada, en su mayoría se observan imágenes.</p> <p>Es un cuento de fantasía cuyo principal personaje es un ratón, quien habla con el niño de nombre Daniel para motivarlo a tener buena limpieza dental, pues sólo de esta manera conseguirá recompensa en monedas por su diente. También corresponde a un cuento popular sobre la importancia del aseo dental.</p>	<p>Consideramos que el cuento que la docente utiliza es de formato estándar, es de editorial comercial entendido este, por aquel material que está a la venta en las librerías y tal vez es localizado en la biblioteca escolar.</p> <p>El cuento se aprecia que tiene varias imágenes a color y con menor texto. El personaje principal es un Ratón, el subgénero es fantástico ya que el ratón interactúa con el niño llamado Daniel.</p> <p>Inferimos que la docente recurre a la actividad lectora como recurso para centrar la atención de aquellos niños que son inquietos, es una actividad que les gusta y por lo tanto se mantienen atentos.</p> <p>Tal vez los niños han leído este cuento anteriormente y les ha gustado por lo que se observa el interés de los alumnos.</p> <p>En entrevista con la docente, consideramos que este cuento ya se ha leído en otras ocasiones, al observar que en algunos momentos los alumnos ponen atención y son participativos; por otro lado, la maestra Aleida afirma en su entrevista que es una narración oral y tal vez su propósito es mantener el control de grupo y captar la atención de aquellos alumnos que son inquietos.</p>

Tipo de libro	Descripción de lo observado.
	<p>Fragmento de la entrevista <i>Entrevistador: ¿Me podrías platicar sobre esa actividad?</i></p> <p><i>Maestra: ...ese cuento o sea generalmente procuro dentro de mis actividades permanentes poner éste, la narración de cuentos porque también me he dado cuenta que les gusta mucho les motivan mucho y eso ayuda como para centrar la atención porque hay unos niños que, hay varios muy latosos y de repente me doy cuenta que ahí centran la atención, que de repente sí empiezan muy latosas...</i></p>

CASO 8 | MAESTRA CAROLINA

Tipo de libro	Descripción de lo observado
<p>Las medidas aproximadas de este libro son de 17 x 23.5 cm. Impreso a color con imágenes y texto; su encuadernación es rústica, lo que quiere decir que su pasta es blanda y pegada al lomo.</p> <p>De acuerdo a la entrevista con la maestra Carolina su formato también es de audio libro ya que incluye un audio para poder escucharlo.</p> <div data-bbox="155 1289 761 1717" data-label="Image"> <p>Fotografía 21 La maestra Carolina utiliza un libro en tamaño estándar Recuperada de la videograbación</p>  </div> <p>El libro que la maestra Carolina utiliza es un libro de editorial comercial titulado “El patito feo.”.</p>	<p>Consideramos que es un libro estándar en donde se aprecian más imágenes que texto. El subgénero es animales humanizados, ya que hablan, y se describen momentos de una familia, en donde un miembro de ésta tiene características físicas diferentes a la de sus hermanos. Por otro lado, es un cuento fantástico puesto que es un relato de un mundo irreal donde los animales tienen voz y actúan conforme a estereotipos de la belleza. Pensamos que es parte de los cuentos populares, puesto que el patito feo fue una historia que se remonta a otras épocas de las cuales se dio a conocer de manera oral y después de forma impresa.</p> <p>Podemos considerar que este cuento también había sido escuchado en formato audiolibro, al afirmar la docente en su entrevista que: <i>“también lo escucharon y vieron el cuento”</i></p> <p>Por otro lado, tal vez uno de los propósitos de la docente es contarles un cuento que ya había sido</p>

Tipo de libro	Descripción de lo observado
<p>De acuerdo a la entrevista también es utilizado como audiolibro pues incluye un audio que es narrado en voz alta.</p> <p>Es un cuento fantástico en donde los personajes que forman la historia son animales, es parte de los cuentos populares.</p>	<p>escuchado para recrear la historia y motivar a que lo leyeran de forma individual.</p> <p>Fragmento de la entrevista</p> <p><u>Entrevistador:</u> <i>¿Qué intención tenías al contarles el cuento?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Este, de que aprendan, aprendan ellos este, qué es un cuento, este, que los personajes vienen ahí, cómo se llama el cuento.</i></p> <p><u>Entrevistador:</u> <i>¿Y eso de qué, en qué los va ayudar?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>A que este, ellos se motiven a seguir leyendo cuentos</i></p> <p><u>Entrevistador:</u> <i>¿Ya habías trabajado este cuento antes con ellos?</i></p> <p><u>Maestra:</u> <i>Este, lo escucharon... .. sea se los puse en un casete y lo escucharon y luego ya este, yo se los este, conté ya con el cuento y o sea también lo escucharon y vieron el cuento de ahí yo ya después se los conté otra vez...</i></p>

CASO 9 | MAESTRA MAGDALENA

Tipo de libro	Descripción de lo observado
<p>La profesora Magdalena sostiene un libro de medidas aproximadas 19 x 19 cm. El cuento se conforma en su mayoría por imágenes.</p> <p>Fotografía 22 La maestra Magdalena utiliza un libro en tamaño estándar Recuperada de la videograbación</p>  <p>Magdalena utiliza en su actividad un libro de la colección infantil <i>a la orilla del viento</i>, de la librería de Fondo de Cultura Económica, su autor es Anthony Browne. Dicha colección está clasificada como libros infantiles “<i>para los que están empezando a leer.</i>” Es por tanto un cuento emitido por una editorial comercial y es un cuento literario puesto que el protagonista de la historia es un chimpancé a quien le gustan los libros de cuentos y quien cambia de vestuario según el libro que menciona.</p>	<p>Consideramos que es un libro de formato estándar. De acuerdo al tipo de libro lo hemos clasificado como libro álbum, en el cual la imagen es el eje principal para leerlo; en cada hoja se aprecia una imagen grande.</p> <p>Es una obra creada por un autor individual y además es un cuento. En relación al texto hemos observado que este cuento incluye una línea escrita que no excede de cinco palabras por cada página: “<i>me gustan los libros</i>”, “<i>los libros chistosos</i>”, “<i>los de espantos</i>”.</p> <p>Por otra parte, consideramos que este cuento pertenece al subgénero fantástico debido a que la imagen principal es de un chimpancé disfrazado según la frase del texto.</p>

CONCLUSIONES FINALES DE LA CATEGORÍA TRES | TIPO DE CUENTO

Para las conclusiones de este apartado se elaboró un cuadro que relaciona las características de los libros que utilizan las docentes, en donde se incluyeron las categorías y el tipo de personajes; en otra columna los tipos de formato y la editorial del cuento utilizado en las sesiones videograbadas.

■ **Tabla 15** | Características de los cuentos utilizados por las docentes
Elaboración propia

Docente	Características		Formato de libro			Editorial
	Categoría	Personajes	Tamaño	Tipo de Libro	Imágenes	
Caso 1 Daniela	Fantástico	Una familia y animales de la granja	Estándar		Si	SEP
Caso 2 Paulina	Fantástico	Juanito, sus padres y el ascendado	Estándar		SI	COMERCIAL
Caso 3 Monserrat	Fantástico	Caperucita Roja y el Lobo Feroz	Apaisado		SI	COMERCIAL
Caso 4 Andrea	Fantástico	Una familia de gatos	Estándar		SI	SEP
Caso 5 Ángeles	Fantástico	León y la Cabra	Estándar		SI	COMERCIAL
Caso 6 Jaime	Heróico	Animales acuáticos y una niña	Enorme	Artesanal	SI	ARTESANAL
Caso 7 Aleida	Fantástico	El Ratón Pérez	Estándar		SI	COMERCIAL
Caso 8 Carolina	Fantástico	El Patito feo	Estándar		SI	COMERCIAL
Caso 9 Magdalena	Fantástico	Un chango y sus libros	Estándar	Albúm	SI	COMERCIAL

En relación a la utilización de cuentos, nos hemos percatado que el género mayormente utilizado por los docentes es el **cuento literario**; por cuento literario se entiende aquel cuento que un primer momento fue dado a conocer mediante la oralidad y después fue una obra que se construye y se transmite mediante la escritura (Del Rey 2008).

Una minoría de casos recurren a la **colección de libros SEP** que se tiene para nivel preescolar; casi todos los educadores utilizan libros de editoriales comerciales, y sólo un caso recurre a un libro artesanal elaborado por una alumna.

En su mayoría se utilizan cuentos de **animales humanizados**, se entiende por esto, animales con características propias de los humanos, es decir tienen voz e interactúan con otros personajes, piensan, toman decisiones o actúan como lo haría un humano. Son personajes que tienen algunas habilidades para divertir y entretener a quien escucha el cuento. La categoría del cuento mayormente utilizado es **fantástico**, que son aquellos relatos que recrean mundos irreales, mientras que sólo un docente recurre al cuento heroico.

Además de lo anterior, una docente afirma que utiliza en su práctica lectora **la fábula**, cuya característica es que se enfoca a cuentos de animales o de hombres con el propósito de concluir con el resumen de una moraleja que enseñe sobre una situación particular. Sin embargo, esta categoría (fábula) no fue considerada en nuestra clasificación para el análisis de casos.

Todos los libros incluyen imágenes, en algunos se aprecia poco texto; después de observar las videograbaciones consideramos que sólo una docente recurre a un libro que tiene abundante texto. La mayoría de los libros utilizados en este análisis cuentan con formato rústico, mientras que sólo dos de ellos cuentan con una encuadernación en tapa rígida. En cuanto al tamaño del libro el más utilizado es el **formato estándar**, en este formato hemos considerado libros con dimensiones aproximadas de 17 cm x 23.5 cm.; únicamente un caso utiliza el formato apaisado, que es aquel libro que cuenta con un formato de impresión horizontal que permite que una escena del relato sea ampliada a dos páginas que son contiguas. Un **cuento enorme** es utilizado en uno de los casos y se refiere al cuento elaborado artesanalmente por una alumna. De lo anterior, hemos de aclarar que para este análisis se consideraron únicamente cuatro tamaños de libros: mini libros, estándar, apaisado y cuentos enormes; además de ello, se debe destacar que la medida estándar no se adapta de manera exacta para todos los libros que hemos clasificado en esta categoría; también es importante mencionar que estas dimensiones y su categorización son tomadas en una aproximación visual de las videograbaciones.

Por otro lado, la elección del cuento por parte de las docentes se hace con diferentes propósitos: los cuentos se escogen por el tema curricular que se revisa en esa sesión, también son seleccionados para inculcar valores; hay docentes que los escogen para mantener el orden del grupo; así como quien emplea los cuentos para enseñar a los preescolares a identificar qué es un cuento y el título del mismo. Por otro lado, se utilizan los cuentos para enseñar a los niños hábitos de aseo personal, también para mostrarles a los alumnos la importancia que tiene cuidar el medio ambiente o con el propósito de ir integrando a los niños en situaciones de lectoescritura.

Por último, podemos concluir que la mayoría de las docentes recurren al cuento como un recurso pedagógico con fines diferentes.

5. Discusión

El interés primordial de este estudio fue explorar la lectura en voz alta que realizan nueve docentes en el nivel preescolar. Lo anterior, permitió determinar tres categorías: las modalidades de lectura que los docentes emplean, las estrategias de lectura utilizadas por los maestros y los tipos de cuentos seleccionados por los docentes en su práctica lectora y sobre lo que nos dicen respecto a su selección. En primer lugar, se analizan las modalidades de lectura es decir aquellas formas en que las docentes pueden leer un texto haciendo uso de la expresividad, el lenguaje corporal, la tonalidad de voz y la participación e interacción entre los alumnos, el texto y el lector. En segunda instancia se analizó las estrategias de lectura, lo que los maestros hacen o utilizan para llevar a cabo su práctica de lectura en voz alta en el aula y conocer la comprensión lectora de los preescolares; finalmente se exploró la selección de cuentos que utilizan las educadoras en el aula para la lectura en voz alta.

Modalidades de lectura.

Como hemos mencionado en nuestro marco referencial, existen diferentes formas de leerle a los otros, éstas pueden variar según el grado de participación que se dé al niño y el tipo de participación que tenga el adulto (Castillo, 2007). En esta categoría encontramos que las formas de leerles a los alumnos hay una mayor participación por parte del adulto, en este caso el maestro. De acuerdo a nuestro cuadro de características de esta categoría, en donde mencionamos que la interacción puede existir entre un adulto ya sea el docente, padre de familia, cuenta cuentos con el alumno; así también puede realizarse una interacción entre alumno – alumno; alumno – grupo. La lectura en voz alta es realizada en su mayoría por un solo participante; la labor docente se centra en ser el principal responsable de la actividad, quien coordina la lectura y al mismo tiempo lee; mientras que la audiencia –alumnos- son oyentes de la narración. Una minoría de los docentes recurren a una modalidad de lectura con interacción entre participantes, lo que permite sugerir que la interacción entre alumno – alumno; u otros participantes no es considerada. Creemos que los docentes recurren a la interacción maestro-alumno para atraer la atención de los alumnos y evitar la distracción que trae como consecuencia un grupo

indisciplinado. Algunas docentes en su entrevista dejan en claro que recurren a esta actividad para tener al grupo atento y controlado.

De las experiencias anteriores podemos afirmar que hay perspectivas diferentes en cuanto a la interacción maestro-alumno. En primer lugar, se recurre a esta modalidad con el fin de motivar a los preescolares a participar y de esta manera practiquen las formas de expresarse, así la interacción es utilizada como medio para que los niños conozcan las partes del cuento y reconozcan las frases que están implícitas en la historia. Por otro lado, el uso de la interacción se hace con la finalidad de llamar la atención del niño y evitar distracciones mientras se les lee.

Por otro lado, hayamos que pocos docentes recurren a prácticas de lectura expresiva o dramatizada. El propósito principal de esta modalidad es representar con expresiones vocales y corporales las emociones del texto, la armonía de la historia e incluso la intensidad de la reflexión (Castillo, 2007). De acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes, podemos decir que toman en cuenta la lectura expresiva como el medio para que la actividad lectora sea más dinámica –menos aburrida-, así como estrategia para atraer la atención de los preescolares. Sin embargo, autores como Castillo (2007) enfatizan la importancia de esta modalidad expresiva o dramatizada, como una herramienta para contribuir a la formación integral de lectores, es una modalidad que le permite al niño tener contacto con los modelos expresivos y así familiarizarse con vocablos y frases, además de que sería un apoyo para que los alumnos entren en contacto con diferentes géneros literarios.

La lectura compartida es una actividad que hayamos en la investigación. Goikoetxea y Martínez, (2015) mencionan que esta modalidad de lectura es una actividad en la que un adulto es el acompañante de un niño, quien lo observa leyendo con fluidez y expresión. Es una forma en que el experto demuestra al novato cómo se lee. De manera general se puede deducir que la mayoría de los docentes realizan lectura compartida, puesto que todos leen en compañía de los alumnos; sin embargo, en esta

modalidad de lectura se hace de manera dialógica en menor medida; esto es, que este tipo de modalidad involucra un diálogo durante la lectura entre el adulto que es lector y el alumno que escucha. Por otro lado, consideramos que uno de los objetivos al emplear esta modalidad es el control grupal y no propiciar la participación del alumno para que pueda crear ideas y reflexiones sobre lo leído.

Por otra parte, algunos docentes realizan la lectura compartida, en donde se observa que primeramente realizan la lectura en voz alta, y al término se muestra una interacción mediante preguntas realizadas a los niños. Dichas preguntas consideramos que tienen como propósito evaluar qué tanto han puesto atención al cuento y de ahí saber si ellos han comprendido la historia.

La lectura en voz alta por parte de las docentes se hace de principio a fin esto es, se realiza una lectura completa, en este caso el tiempo que las docentes asignan a la práctica de lectura dentro del aula. De los casos analizados, sólo un docente realiza una lectura fragmentada, que es aquella lectura que se hace en un tiempo asignado, –el mismo día- y que se va dividiendo para que el grupo comente y en conjunto con el docente se explore el cuento mediante preguntas hechas por los alumnos o el maestro. Tampoco se observó una lectura por episodios, la cual se realiza en momentos o días diferentes. Esta modalidad se utiliza cuando los textos son extensos y genera el interés de los lectores ya que propicia la formulación de predicciones mediante el episodio leído anteriormente (Secretaría de Educación de Nuevo León, 2013).

Un dato relevante que surgió en la investigación, es que sólo algunos docentes hacen una lectura literal del cuento, con lo anterior nos referimos a que se lee desde lo que está impreso en el libro. Por otra parte, un grupo menor recurren a la narración oral que es definida como una actividad expresivo-comunicadora del ser humano, entendida como un acto artístico de relatar verbalmente cualquier tipo de sucesos o narración literaria, en este caso, el cuento (Garzón, 2008).

Las docentes que recurren a la narración oral, hacen uso de las imágenes del cuento impreso para recrear la historia con sus propias palabras, siguen el guión que han aprendido como el caso de la Caperucita Roja o inventan la historia con la secuencia de imágenes; de acuerdo a Prat, (2013) el narrador recurre a conocimientos previos para adecuar al momento y al contexto la narración. Las docentes que recurren a las prácticas de narración oral, lo hacen para que la lectura sea “dinámica y representativa” para los niños, evitando con ello lecturas lineales. Otra maestra sugiere que la narración oral le ayuda a que los niños no se distraigan, evitando el desorden grupal. Por otro lado, la lectura guiada también es observada en este análisis; en donde las docentes que recurren a ésta llevan a cabo la actividad en dos momentos, por lo que podemos decir que propician el interés de los alumnos de realizar una lectura con interacción alumno-grupo además de activar sus conocimientos previos.

En el conjunto de respuestas dadas por los docentes y el análisis hecho de esta categoría, se puede afirmar que las docentes utilizan algunas de las modalidades mencionadas por intuición o por experiencia docente. Aunque la mayoría tiene claro que el propósito de la lectura en voz alta es introducir a los niños en prácticas de alfabetización inicial, en su mayoría desconocen las modalidades de lectura, sus características y la manera en cómo éstas podrían convertirse en una herramienta para sus sesiones de lectura.

Estrategias de Lectura

El nivel preescolar en nuestro país ha tenido cambios significativos a nivel de enseñanza, actualmente, el método que se lleva a cabo de acuerdo al Plan de Estudios de Preescolar, (2011) se enfoca a una teoría sociocultural, en donde la educadora tiene el eje principal para realizar las actividades didácticas sobre temas que propicien aprendizajes esperados, considerando las competencias propuestas en este nivel y favoreciendo la construcción del pensamiento del alumno en el aula. Para el tema de la lectura en voz alta en el nivel preescolar que fue analizado en esta investigación, el empleo de estrategias de

lectura fue limitado entre las docentes. Esta investigación está basada en el método que nos señala Solé, (2011) en donde propone llevar a cabo las actividades de lectura en tres momentos: antes, durante y al final de la lectura, utilizando e intercambiando las estrategias en todo momento. Las docentes que se observaron, enfocan principalmente su actividad en leer varias veces el mismo cuento, con el propósito de que se ponga mayor atención, que se identifiquen mejor las palabras, para un mejor control de grupo, señalando éstas como estrategias.

Otro aspecto relevante que encontramos en esta observación es que las docentes, aun teniendo un objetivo implícito sobre lo que desean lograr en sus estrategias, no se emplean como tal y tampoco se dan a conocer éstos. Al mencionar los objetivos se pretende que los niños sepan qué van a hacer, qué se pretende lograr y aprendan a leer con diferentes propósitos llevando a considerar la lectura útil para diferentes fines (Solé, 2011).

Antes de la lectura, nos menciona Solé (2011) una estrategia que se puede emplear es la motivación que se promueve en el aula, a través de preguntas que se realizan de lo que se va a leer, propicia el interés de los niños y lleva al alumno a activar sus conocimientos previos, generando así, una mayor atención en la lectura. En esta investigación hemos encontramos que la mayoría de los docentes hacen preguntas previas, se observa el interés del alumno sobre el texto que se va a leer y en algunas ocasiones mencionan a los personajes del cuento. Lo que nos lleva a considerar que el cuento ya ha sido leído en otras ocasiones.

Por otro lado, durante la lectura nos dice la autora que se pueden emplear otras estrategias que permiten al docente verificar la comprensión del texto como: aclarar dudas, resumir ideas, realizar preguntas, formular predicciones, hacer inferencia de palabras conocidas como desconocidas. Para esta investigación, nos encontramos que sólo un docente realiza este tipo de estrategia. Asimismo, en su mayoría las docentes realizan preguntas sobre los personajes del cuento o sobre la historia lo que

nos hace confirmar que los cuentos ya son conocidos. Después de la lectura, casi todos los maestros realizan preguntas sobre el texto leído lo que nos permite ver que la actividad se puede enriquecer si además de realizar preguntas, se solicite hacer un dibujo, o alguna otra actividad.

Algunos docentes recurren a la narración del cuento, en donde se emplean tonalidades de voz, recreación de la historia con momentos de la vida cotidiana, conclusiones con un mensaje ya sea de valores, disciplina o relacionado con la familia. Estas actividades las señala el docente como estrategias de lectura que emplea en su práctica, de acuerdo a lo comentado en las entrevistas realizadas. Sin embargo, consideramos que son estrategias docentes que se emplean quizá por el desconocimiento de que pueden realizarse actividades específicas a la enseñanza de la lectura. En nuestro referente teórico hemos mencionado que no sólo está la propuesta por Solé (2011), sino que existen otros autores que invitan a considerar sus programas de lectura con diferentes enfoques y actividades. Es claro que se muestra un interés de las docentes por fomentar la lectura en esta edad, ya que lo consideran importante y fundamental.

El cuento

La mayoría de los docentes que se analizaron en esta investigación recurren principalmente al cuento literario, también se observó que emplean cuentos de animales humanizados, aquellos en donde los animales cuentan con características propias de los humanos, es decir tienen voz e interactúan con otros personajes, piensan, toman decisiones o actúan como lo haría un humano. Para el caso de los alumnos de preescolar, consideramos que son ideales ya que se sienten atraídos por estos personajes, además de que permite que los mismos alumnos reconozcan algunos de los personajes que se relatan y propicia el interés sobre lo que se está leyendo o narrando.

Algunos de los docentes que emplean este tipo de cuentos consideran como parte de su actividad, relacionar la historia con relatos que asemejan la vida real y cotidiana, lo que nos permite ver que su

estrategia es adicionalmente dejar un mensaje a los alumnos. Es el caso de otra docente que utiliza en su práctica lectora la fábula, que también se enfoca a cuentos de animales o de hombres, con la intención de concluir con una moraleja, aunque para nuestra clasificación esta categoría no fue considerada, creemos que hubiera sido importante que la docente antes de comenzar la lectura, informará a sus alumnos lo que significa “fábula”.

En las videograbaciones se aprecia que la mayoría de los cuentos cuentan con imágenes, situación que permite contar con el interés de los alumnos al momento de que las docentes van señalando éstas. Por otro lado, muchas imágenes ya son conocidas por los alumnos, lo que ayuda en la estrategia de activación de conocimientos previos; situación que en su mayoría se apreció y es favorable para el aprendizaje en esta edad escolar.

Las docentes recurren a un tamaño de libro, que hemos considerado en esta investigación como estándar, esto es con dimensiones de 17 x 23.5 cm aproximadamente. Nos permite ver que es un tamaño adecuado para que los alumnos aprecien entre imágenes y letras, algunos libros de formato apaisado que son mucho más vistosos para los alumnos. Un tamaño que se ubicó como enorme fue el artesanal ya que se aprecia con otras dimensiones.

Uno de los aspectos que nos pareció relevante, es que el cuento es seleccionado por parte de las docentes con diferentes propósitos: los cuentos se escogen por el tema curricular que se revisa en esa sesión, también son seleccionados para inculcar valores, hay quienes los escogen para mantener el orden del grupo; así como quien emplea los cuentos para enseñar a los preescolares a identificar qué es un cuento y el título del mismo.

Existen diversos tipos de cuento que pueden ser considerados en las prácticas de lectura que llevan a cabo las docentes, para la edad del alumno en preescolar pueden ser atractivos los libros móviles, el

libro álbum, los libros táctiles o sensoriales, que permiten recrear la historia ya sea con la ayuda del docente o entre los mismos alumnos. El tocar el cuento propicia un interés mayor entre los alumnos, ya que de esta manera pueden ir seleccionando el que más les guste, ya sea por la forma en que están elaborados, sus imágenes o en el caso de los electrónicos o audio cuentos, las dimensiones que alcanza su manejo.

Existe una amplia variedad de categorías que también pueden ser consideradas: ciencia ficción, policíacos, heroicos, de terror, humor que no son contempladas para alumnos más pequeños; sin embargo, resulta relevante que a través de estas categorías de cuentos el alumno puede ampliar su interés por conocer otro tipo de historias; asimismo, considerar otros personajes que no sean sólo animales, sino personajes históricos, fantasmas, hadas, monstruos, con esto podemos decir que se amplía la perspectiva de que la lectura te lleva a recorrer otros mundos, reales e irreales, se descubren otros escenarios, paisajes, personajes, historias para que el pequeño lector conozca la riqueza que existe en los cuentos.

Esta investigación se limitó al análisis de las videograbaciones que se realizaron con nueve docentes, y sólo una actividad de lectura en el aula. Tal vez, si se hubieran observado más prácticas de los docentes, se conocería con mayor detalle cómo realizan su práctica lectora en preescolar. Por otro lado, otra limitante de esta investigación fue que las investigadoras no realizaron las videograbaciones y entrevistas a los docentes, lo que hubiera permitido que se tuviera una información más directa sobre la actividad docente en la lectura.

La enseñanza de la lectura en voz alta en preescolar puede considerarse como la base para crear o incentivar un futuro lector, es en este nivel en donde la lectura no debe ser vista como un requisito escolar, sino como un interés y gusto propio por realizar esta actividad a lo largo de nuestra vida.

6. Conclusiones

A lo largo de esta investigación hemos considerado que la lectura en voz alta que realizan las docentes en preescolar, abarca una serie de funciones primordiales en la alfabetización inicial, por un lado, es en esta edad que los alumnos adquieren sus primeros conocimientos para la lectura. Si contemplamos lo que nos dice Ferreiro (1997), que el preescolar debe permitir y fomentar en los niños la participación en actos sociales, donde leer y escribir sean claros, esta debería ser una función primordial de este nivel educativo.

Por otro parte, el centro escolar debe posibilitar experiencias donde los niños puedan ensayar libremente las marcas de escritura diversa, así como brindar acceso a la lectura en voz alta y juegos de lenguaje que permitan al infante explorar sobre las semejanzas y diferencias sonoras. Por otro lado, como nos menciona Pedraza y Castillo (2014), en la educación preescolar es importante que los alumnos aprendan a comunicarse y manifestarse mediante el lenguaje oral y escrito, por lo que la práctica lectora permite que los alumnos se introduzcan a esta actividad.

Como resultado del análisis de las categorías establecidas en esta investigación, se muestran los principales hallazgos de cada una.

Modalidades de lectura.

Para realizar el análisis de esta categoría, elaboramos un cuadro sinóptico que nos permitió definir varias características que integran las modalidades de lectura. Una de ellas es que puede haber interacción entre los participantes durante la actividad lectora. De acuerdo al análisis realizado, encontramos que sobresale la interacción **individual –realizada por el docente-**, esto es que los docentes son los protagonistas de la actividad. Hemos señalado la lectura con interacción es en donde el docente-alumno u otros actores participan por igual, los docentes hacen partícipes a los alumnos ya

sea relacionando la lectura con las imágenes, realizando preguntas durante la lectura o para construir la historia. En esta investigación sólo uno profesor lleva a cabo dos interacciones, en un primer momento se aprecia la del **maestro-alumno** y en segundo momento **alumno-alumno**.

Por otro lado, la modalidad de lectura más recurrente es la llamada **lectura compartida**. Esta modalidad de lectura que tiene varias características, de las cuales las más observadas en las videgrabaciones son:

- Es una actividad que implica la lectura en voz alta realizada por un adulto en compañía de niños.
- Es una dinámica importante para la alfabetización temprana, mayormente utilizada con niños de preescolar para el desarrollo del lenguaje.
- Da oportunidad a los niños de observar la forma en cómo los docentes leen.
- En esta modalidad los docentes utilizan un puntero –en estos casos los dedos de las manos– para señalar el texto o las imágenes con el fin de que los alumnos relacionen la palabra oral con la imagen que se muestra.
- Esta modalidad se lleva a cabo con materiales impresos que contienen textos e imágenes para que los niños involucrados puedan observar el contenido.

Asimismo, en menor medida se observa una modalidad de **lectura comentada**, que es aquella que consiste en realizar una lectura grupal de un texto y va dando pauta para que el alumno dé comentarios o exprese la interpretación de lo que ha leído; para estos casos es sólo el docente quien realiza la lectura y a través de las preguntas que realiza a los alumnos se verifica la comprensión del texto. En un solo caso se llevan a cabo dos modalidades, en un primer momento la modalidad de **lectura compartida**, en donde el docente va introduciendo a los alumnos desde conocer las características del libro como: el título, autor, portada, etc. Por otro, se observa una **lectura guiada**, ya que va acompañando a una alumna lectora que ante su grupo realiza la actividad de lectura en voz alta. Así también una docente recurre a dos modalidades de lectura, primeramente, realiza una **narración oral**, y

al término de ésta, utiliza la modalidad de **lectura guiada**, ya que dentro de su actividad invita a un alumno a leer el cuento que se acaba de narrar, esto es, va guiando en recrear la historia contada con apoyo de las imágenes del cuento, el alumno con apoyo de la docente, permite completar la historia. Sólo se aprecia una minoría de docentes que llevan a cabo la **narración oral** en los cuentos, el tipo de narración que utilizan es la oral tradicional, nombrada también como narración folclórica, la cual es considerada como una narrativa típica infantil. De acuerdo a Prat, (2013), el narrador recurre a conocimientos previos para adecuar al momento y al contexto la narración.

Otro hallazgo en esta categoría es que hemos encontrado que algunos docentes recurren a la **modulación de voz**, en algunos casos ésta es dramatizada lo que permite atraer la atención de los alumnos al percibir en momentos los cambios de voz. Para los demás maestros, la lectura es sin cambio de tonalidades, sólo realizan la lectura en voz alta. En su mayoría los docentes realizan una lectura de principio a fin, **evento completo**. Existe sólo un caso, en donde el docente recurre a una lectura fragmentada, esto es que, aunque se realiza en una sola clase, el maestro va dando pausa para que al término de cada página que se lee, se realicen preguntas sobre el contenido del texto, o de lo que podría pasar en la historia observándose el interés y atención de los alumnos por la historia que se está leyendo.

Como se pudo observar en esta primera categoría, no son consideradas otras modalidades de lectura, como la **Independiente**, que permite al alumno elegir el texto que desea leer y el docente tiene una participación mínima, aunque es una modalidad de lectura que también puede ser utilizada en el nivel preescolar, los docentes observados no recurren a ésta. Por otro lado, la lectura en parejas es otra modalidad que no se observa y es en donde existe un lector experto y uno menos experto. Para preescolar resulta relevante considerar este tipo de actividad ya que hay alumnos que vienen con algunos conocimientos previos desde el hogar y que pueden compartirlos con aquellos que aún no tienen esta oportunidad. Por otro lado, consideramos que emplear otras modalidades de lectura en voz

alta motivaría a los niños de preescolar a ver que esta actividad no sólo es llevada a cabo por los adultos, sino que invita a que ellos sean los protagonistas e interactuar con los alumnos y con otros actores en casa.

Estrategias

De la misma forma para esta categoría se realizó un cuadro sinóptico en donde se consideraron algunas características de la propuesta de estrategias de lectura de Solé (2011), las previas que permiten establecer objetivos y activar los conocimientos previos; las que durante la lectura se pueden realizar inferencias, o comprobar si se está comprendiendo la lectura y finalmente las dirigidas después de la lectura que permiten recapitular el contenido.

Antes de la lectura, observamos que algunos docentes establecen un *objetivo* para la actividad que van a realizar. Saber qué se pretende hacer, o porqué se está leyendo, permite dar sentido a los que se está haciendo (Solé, 2011). Siguiendo con la autora, nos dice que el planteamiento de lo que se va a realizar en clase es bueno para los niños, ya que aprenden que la actividad lectora es para diferentes fines. Por otro lado, se aprecia que una minoría de los docentes promueven la **motivación** de la lectura en el aula, nos dice Tapia (2005) que el proceso de lectura y la motivación son pilares en donde se sostiene la comprensión, ambos procesos deben ir de la mano para dar como resultado una actividad completa. Por otro lado, Díaz Barriga y Hernández (2010) nos dicen que se deben considerar algunas estrategias para la motivación en el aula como: permitir a los alumnos que elijan los textos que deseen leer; valorar y reconocer el esfuerzo de los alumnos; promover la lectura entre compañeros, amigos y familiares. Así también observamos en los resultados, que la mayoría de las docentes emplean actividades que permiten activar conocimientos previos de los alumnos, esto es, que consideran el aprendizaje de su contexto familiar y escolar, incluidos los cuentos que se han utilizado con anterioridad en el aula. Algunos docentes emplean en su actividad la **predicción** que nos dice que son las ideas que los alumnos tienen sobre la historia que se leerá. Asimismo, **durante la lectura**, algunos docentes

realizan preguntas que los alumnos van contestando con apoyo; estas preguntas permiten **activar los conocimientos previos** de los alumnos en algunos casos, cuando la historia ya es conocida por ellos o cuando se emplean temas de la vida cotidiana, se aclaran dudas, y en algunos casos se realiza una recapitulación de las historias del cuento. Finalmente, **después de la lectura**, se observa que algunos docentes **realizan preguntas** para conocer si se comprendió la historia, si pusieron atención o si les gustó el cuento, dejando algún mensaje de reflexión al cierre de la actividad. Por otro lado, una minoría de docentes promueven a través de las preguntas, la identificación de la **idea principal** de la historia. Esta actividad, según Díaz Barriga y Hernández (2010) es compleja para los pequeños lectores, pero se ha considerado, ya que esta actividad está relacionada con los conocimientos previos del lector y el propósito que se tiene en la lectura.

Algunas estrategias que identificamos recurrentes entre las docentes, son las que consideramos como estrategias docentes y que no están consideradas en la teoría de estrategias de lectura. Los principales hallazgos fueron:

- lectura de imágenes
- dinámicas rítmicas grupales
- reconocimiento por haber realizado la actividad

Tipos de Cuento

En relación a la utilización de cuentos, de la misma manera se realizó un cuadro sinóptico que nos facilitó identificar algunas características como los formatos, las categorías, los personajes entre otros. El género mayormente utilizado por los docentes, es el cuento literario, descrito por Del Rey, (2008) como aquel cuento que en un primer momento fue dado a conocer mediante la oralidad y después fue una obra que se construye y se transmite mediante la escritura. Una minoría de los casos analizados, recurren a la **colección de libros SEP** que se tienen para nivel preescolar; casi la mayoría utilizan libros de editoriales comerciales, y sólo un caso recurre a un **libro artesanal** elaborado por una alumna.

En su mayoría se utilizan cuentos de **animales humanizados**, entendido como los personajes de animales con características propias como los humanos, tienen voz e interactúan con otros personajes con los que cuentan con habilidades para divertir y entretener. La categoría del cuento mayormente utilizado es **fantástico**, que se refiere a los que recrean mundos irreales, y sólo un caso recurre al cuento **heroico**.

Todos los libros incluyen **imágenes**, en algunos se aprecia poco texto, consideramos que sólo una docente recurre a un libro que tiene abundante texto. La mayoría de los docentes utiliza libros que cuentan con **formato rústico**, mientras que dos de ellos cuentan con una encuadernación en **tapa rígida**. En cuanto al tamaño del libro, el más utilizado es el **formato estándar**, mientras que uno utiliza el **formato apaisado**. Un cuento enorme es utilizado en un caso y se refiere al cuento elaborado artesanalmente. De lo anterior, hemos de aclarar, que para este análisis se consideraron únicamente cuatro tamaños de libros: mini libros, estándar, apaisado y cuentos enormes; además de ello, se debe destacar que la medida estándar no aplica de manera exacta para todos los libros que hemos clasificado en esta categoría, también es importante mencionar que estas dimensiones y su categorización son tomadas en una aproximación visual de las videograbaciones.

Por otro lado, la elección del cuento por parte de las docentes se hace con diferentes propósitos: los cuentos se escogen por el tema curricular que se revisa en esa sesión, también son seleccionados para inculcar valores, hay quienes los escogen para mantener el orden del grupo; así como quien emplea los cuentos para enseñar a los preescolares a identificar qué es un cuento y las características del mismo. Por otro lado, se utilizan los cuentos para enseñar a los niños hábitos de aseo personal, también para mostrarles a los alumnos la importancia que tiene cuidar el medio ambiente o con el propósito de ir integrando a los niños en situaciones de lectoescritura. Por último, consideramos que la mayoría de las docentes recurren al cuento como herramienta pedagógica con fines diferentes.

Las reflexiones siguientes, están vinculadas con el aprendizaje y las experiencias de las autoras, contenidas durante el proceso de elaboración de este trabajo.

En un primer momento fue necesario que las psicólogas educativas en formación, comprendieran el estudio inicial del cual se desprende la presente investigación. Para ello además de leer, analizar y familiarizarnos con el documento, *“Formación de competencias lectoras en la edad preescolar”*, su propuesta, su método, sus objetivos y alcances; fue necesario para las autoras agrupar los primeros referentes conceptuales que nos permitieron irnos adecuando cognitivamente a esta investigación inicial. Para tener contacto con los referentes conceptuales, fue necesario hacer una búsqueda de aquellos materiales bibliográficos que nos ayudaran a entender el desarrollo del lenguaje en la primera infancia, pero sobre todo, cómo es que el niño en edad preescolar se va implicado en los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura, cabe aclarar que aunque esta última no fue objeto de estudio, si fue necesario conocer la vinculación con la lectura, debido a que el niño las va desarrollando de manera simultánea, lo que implica que en los referentes teóricos, ambas estén vinculadas.

Una vez que se obtuvo el primer acopio de información teórica, nos dimos a la tarea de hacer una lectura en común (o lo que en nuestra investigación hemos señalado como “lectura compartida”), es decir ambas autoras de este trabajo tuvieron que reunirse para leer, comentar, tomar notas, recurrir a los conocimientos previos (adquiridos durante su formación), que les permitiera debatir sobre aquella información que sería de utilidad o no y de la que fuera pertinente para comenzar a estructurar el trabajo. Lo anterior denota un trabajo en conjunto que permitió en primer lugar, la búsqueda, selección, e integración de aquella información pertinente y acorde a la temática, así como el diálogo profesional y la toma de decisiones, con miras para integrar un trabajo de calidad que pudiera incluir resultados óptimos que nos permitieran dar explicaciones a la actividad educativa observada.

La integración del marco teórico tuvo algunas dificultades, dado que de primer momento nos atraía colocar información que nos parecía muy relevante sobre la lectura, por ejemplo, hubo momentos donde tuvimos controversias sobre la información pertinente para este apartado, lo cual pudimos solventar analizando conjuntamente las metas del trabajo que se estaba generando. Hubo dificultades también, porque en algunos momentos el optimismo de ambas autoras sobrepasaba la “cantidad” de temáticas que deseábamos analizar. Para solventar lo anterior fue necesario recurrir a estrategias, por ejemplo, a darnos respuesta a preguntas como ¿Por qué incluir dicha información, o por qué desecharla? ¿Hacia dónde queremos orientar esta investigación? ¿Qué necesitamos conocer y qué no? Finalmente, con la orientación de nuestra asesora de tesis, pudimos responder a algunas preguntas y considerar en conjunto aquella información pertinente para incluir en este apartado; lo que a la par nos llevó a construir las primeras propuestas sobre los objetivos de esta investigación.

En cuanto se tuvo la comprensión del estudio inicial, el primer conjunto de información bibliográfica y la selección de temas para el marco teórico, se determinaron con precisión cuáles serían los objetivos específicos de nuestra investigación; esta actividad nos llevó nuevamente a la práctica de redacción y trabajo en equipo, la tarea implicó recordar aquellas prácticas sobre metodología de la investigación aprendidas durante nuestra formación, e incluso buscar información de aquellos autores que nuevamente nos guiaban en la construcción de objetivos acordes y adecuados para esta investigación. Releer para redactar de manera coherente, fue una actividad constante, que nos mostró que aún tenemos algunas dificultades para hacerlo.

Una tarea que se hizo a la par de la anterior, fue el análisis del programa vigente de educación preescolar (PEP 2011), consideramos que analizar el programa fue importante, debido a que es un documento oficial, el cual figura como eje de los trabajos realizados en el aula por las educadoras, y además es el documento central donde figuran los aprendizajes esperados a nivel preescolar.

El documento fue la guía para la elaboración de nuestros objetivos particulares y la propuesta para el apartado “categorías de análisis.” Retomamos los aprendizajes esperados, incluidos en el campo formativo *Lenguaje y Comunicación*, como base para determinar lo que se debería hacer en la práctica docente y lo que se espera que los alumnos alcancen al concluir el nivel preescolar. Con el uso de este documento aprendimos nuevos términos propios para la educación preescolar mismos que fueron incluyéndose durante el trabajo.

Un punto importante a mencionar, es que las psicólogas educativas en formación, no tuvieron contacto directo con las educadoras, hubo que analizar videograbaciones que mostraron una sesión de lectura en voz alta dentro del aula, aunado a estas videograbaciones se realizó la transcripción de entrevistas hechas a las educadoras en la primera investigación. Observar los videos y escuchar las entrevistas para la recolección de datos nos implicó varias tareas y aprendizajes.

- Para la recolección de datos: De forma individual se visualizaron los videos y se tomaron notas sobre aquellos datos que cada una creyó pertinente para la construcción y análisis de la categoría (que se estuviera analizando). Una vez concluida esta parte, se procedió a observar por segunda vez los videos de manera conjunta, ambas fuimos debatiendo y considerando nuevos datos que fueron comparados con los que individualmente se recolectaron; lo anterior nos permitió debatir: sobre la actividad de lectura en voz alta, la forma en que las docentes utilizaban el cuento como recurso de su práctica, los diálogos entablados entre las educadoras y los niños, y aquellos otros datos que para alguna de nosotras quedaban difusos o que no eran muy claros. En equipo se conjuntaron los elementos observados y se acordó cuáles de ellos eran acordes a los objetivos planteados, cuáles de ellos empataban al eje curricular oficial (PEP 2011), cuáles eran de utilidad para enriquecer la presente investigación e incluso cuales quedaban fuera de esta.

- Para el análisis de cada caso por categoría: Fue necesario volver a observar la videograbación y escuchar el audio de la entrevista; a partir de ambos análisis pudimos elaborar las interpretaciones de cada caso por categoría, el análisis y las interpretaciones se hicieron sin perder de vista el objetivo general, el particular y el marco teórico previamente planteado. En este punto es importante mencionar que aún requerimos desarrollar mayores habilidades en cuanto a saber cómo conjuntar la teoría con la práctica, hemos de decir que por momentos dejábamos de lado el eje teórico para enfocarnos sólo en lo práctico, en el proceso aprendimos a “leer de manera simultánea” la teoría que rige nuestra investigación, los objetivos planteados y el análisis de las categorías. Ahora tenemos las herramientas necesarias para futuras investigaciones, pero consideramos que aún nos falta aprender y desarrollar mejores habilidades para esto.
- Empatía –aun en la distancia- con el trabajo docente: Cabe mencionar que en momentos fue complicado entender el porqué de algunas prácticas observadas, haber permanecido a distancia fue lo que nos llevó a reconsiderar y recordar que el trabajo del Psicólogo Educativo no debe acentuarse en enjuiciar, sino en potencializar de manera colegiada aquellas prácticas docentes que pudieran mejorar. Así las autoras de este trabajo tuvieron que centrarse en observar aquellos elementos que eran de utilidad para el análisis, y no así en elaborar juicios y suposiciones de las prácticas docentes observadas. En muchos momentos nos preguntábamos, qué llevaba a la docente a dirigirse de cierta forma con su grupo, surgían dudas que nos hubiera gustado sopesar con las respuestas directas de las involucradas. Pese a ese obstáculo aprendimos a centrarnos en aquellas prácticas que nos ayudarán a entender el fenómeno planteado en nuestros objetivos.

Lo anterior, nos implicó reflexionar sobre el papel del psicólogo educativo en la investigación, fuimos desarrollando habilidades para agrupar y sintetizar la información obtenida, así como para expresarla de

manera acorde y coherente en el texto. La investigación fue una tarea que nos enseñó a obtener datos (de forma indirecta) que nos permitió realizar un estudio contextualizado sobre la actividad de lectura en voz alta. Aprendimos que la investigación psicoeducativa es un importante campo de acción del psicólogo educativo, en donde el profesional de esta área puede intervenir no sólo para analizar y resumir datos, sino para dar explicaciones a los fenómenos educativos, complementar y enriquecer investigaciones, e incluso generar nuevas incógnitas que permitan a los profesionales de esta área prevenir o innovar los procesos educativos de interés.

7. Referencias

Ander-Egg, E. (1982). Metodología y Práctica del desarrollo de la comunidad. México: El Ateneo.

Babar. (2015). Libros vivos. Revista Babar. Recuperado de <http://revistababar.com/wp/libros-vivos/>

Barrera, E. (2005). La educación preescolar en México 1970-2005. Recuperado de http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Catalogo-clasificado-CESOP-enero-2013.pdf

Bazant, M. (2010). Lecturas del Porfiriato. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (94-119). México: COLMEX

Bermúdez, M. (2010). Las leyes, los libros de texto y la lectura. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (94-119). México: COLMEX

Bodrova, E. y Leong, D. (2004). Herramientas de la mente: el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygostky. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/herramientas-de-la-mente.pdf>

Camargo, J. (2008). El libro electrónico: la industria editorial en la era de la revolución digital. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. Recuperada de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis19.pdf>

Catón, V. (2009). Historia de la lectura en México. Hacia la formación de lectores autónomos. Correo del maestro: Revista para profesores de educación básica, 162, pp.40-53. Recuperado de http://campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/handle/11195/216/Revista%20162_Historia%20de%20la%20lectura.pdf?sequence=1

Castañeda, C. (2000). Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos XVIII y XIX: Cartillas Silabarios, catones y catecismos. En C. Castillo (Coord.) Lecturas y lectores en la historia de México (pp. 1-5). El colegio de Michoacán: CIESAS:

- Castillo, A. y Seda, I. (2015). El peso de la historia de los planes y programas de estudio en las actuales prácticas de lectura y escritura en preescolar. EN PRENSA
- Castillo, A. (2007). Las teorías implícitas de un grupo de maestros sobre la escritura [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México.
- Castillo, P. A. (2007). ¿Cómo y por qué leerles cuentos a los niños? Beneficios de la lectura compartida. Conferencia presentada en el VIII coloquio "Desarrollo y Educación". UPN, México.
- Castillo, L. (2012). De los programas de Fomento a la lectura en México. Revista Digital de Gestión Cultural, 2 (4) pp. 3-24. Recuperado de <http://gestioncultural.org.mx/revista/04/A2-N4-Castillo.pdf>
- Pedraza, H. y Castillo, A. (2014). Formación de competencias lectoras en la edad preescolar. Informe de Investigación del cuerpo académico Aprendizaje y Enseñanza de Ciencias, Humanidades y Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Cervera, J. (1992). Cuentos y Narrativa en la teoría de la Literatura Infantil. España: Mensajero
- CONACULTA. (2006) Encuesta Nacional de Lectura. Recuperado de http://sic.conaculta.gob.mx/publicaciones_sic.php
- Covarrubias, P., Martínez, M., López, M. y Tirado, F. (2010) Origen y enfoques contemporáneos de la psicología educativa. En F. Tirado (et al.), Psicología Educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI (pp. 15-48). México: McGraw Hill
- Chubarovsky, T. (2015) Cuentos con títeres y teatros [blog Tamara Chubarovsky, voz y movimiento] Recuperado de <http://www.vozymovimiento.com/cuentos-con-titeres-y-teatro/>
- CRA. (2008). Ver para leer. Acercándonos al libro álbum. Unidad de Currículum y Evaluación /Centro de Recursos para el Aprendizaje. República de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/verparaleer.pdf>

Diario Oficial de la Federación (1993, 19 de Mayo). Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

Díaz, A. (2007) La importancia de la lectura. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, (15) pp. 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ADOLFO_DIAZ_1.pdf

Díaz Barriga, F., y Hernández G. (2010) Estrategas docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc Graw Hill.

Ediciones Ms. (2015) Libros Pop-Up. [blog Somos lectores] Recuperado de http://www.literaturasm.com/Libros_Pop-Up.html

Ferreiro, E. (1997). Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI editores

Ferreiro, E. (2004) Vigencia de Jean Piaget. México: Siglo XXI editores

Ferreiro, E. (1991). Los procesos constructivos de apropiación de la lectura. En Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps). Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. (pp. 128-123). México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. Trabajo presentado en las sesiones plenarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. (pp. 1-6). CINVAESTAV-México. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf

Ferreiro, M., y Gómez, M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura (pp. 107-126). México: Siglo XXI Editores.

Florencio, F (2010). Teorías implícitas de seis maestros de primaria sobre la comprensión lectora. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional, Psicología Educativa, México.

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Fundación Paideia Galiza

- García, E. (2006). El nuevo constructivismo. Psicología de Vigotsky en la enseñanza preescolar. México: Trillas.
- Garton, A. y Pratt, C. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. México: Paidós
- Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros, breve revisión. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 18 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70632585013.pdf>
- Gómez, A. (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en colima. Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. 13 (39). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003902.pdf>
- Gómez, M. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP
- Gómez, M. (1995). Concepciones y Experiencias de Escritura. La producción de textos en la escuela. México: SEP
- Gómez, M., Villarreal, B., González, L., López, M. y Jaramillo, R. (2000). El proceso de adquisición del sistema de escritura. En autor La adquisición de la lectura en la escuela primaria. Lecturas. pp. 135-140 México: SEP
- González, A. (2015). Cuentos tradicionales. Curso en línea: Literatura y cultura tradicional de México. En Televisión educativa.mx.
- Gonzalbo, P. (2010). La lectura del evangelio en la Nueva España. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (9-45). México: COLMEX
- Goodman, Y. (1990). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro, y M. Gómez. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores.

- Gutiérrez, A. (2005). La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XIX. El caso de México. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (8). Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12054/1/ad0806.pdf>
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la universidad Juárez autónoma de Tabasco. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Hernández, A. (2006). Hacia una clasificación estructural y temática del cuento folclórico. Revista de literaturas populares, 6 (1), pp. 153-176. Recuperado de <http://www.rlp.culturaspopulares.org/textos/11/07-Hernandez.pdf>
- Hernández, G. (2008). Descripción del paradigma psicogenético. En G. Hernández, Paradigmas en Psicología de la Educación. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill,
- INEGI. (2015). Módulo sobre lectura. Boletín de prensa 148 (15) pp. 1-16 Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_04_3.pdf
- INEE. (2012). La competencia lectora en PISA, influencias, innovaciones y desarrollo. Cuadernos de investigación número 37. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/I125/P1CI125.pdf>
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2014). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Argentina: Manantial SRL.
- Leal, A. (2010). Orientaciones para el desarrollo de estrategias de lectura. Revista Innovación y experiencias educativas, pp. 1-13. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ALFONSO_LEAL_1.pdf
- León, F. (s.f.). La literatura infantil. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/upload/LA_LITERATURA_INFANTIL.pdf

Libros táctiles [blog tela y madera, libros didácticos] Recuperado de <http://librostelapapelymadera.weebly.com/instituciones-educativas.html>.

Libros sensoriales [Blog tactus Colombia] Recuperado de <https://tactuscolombia.wordpress.com/>

Loyo, E. (2010). La lectura en México, 1920-1940. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (9-45). México: COLMEX

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Universidad de Alberta: International Institute for Qualitative Methodology. Recuperado de <http://www.ualberta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>

McLean, R. (1993). Tamaños de papel y terminología. Manual de tipografía, pp. 101-129. España: Tursen Hermann Blume Ediciones. [versión electrónica]. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=MHLfZMobAPoC&pg=PA129&lpg=PA129&dq=McLean+libro+apaisado&source=bl&ots=bVh5ll6k1v&sig=tO0Ae8iTWnbc7cSJO06jJwsEqpY&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj0kL3iqo7KAhWJeD4KHYZCJYQ6AEIGjAA#v=onepage&q=McLean%20libro%20apaisado&f=false>

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa

OCDE. (2000). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>

OCDE (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693817.pdf>

Onieva, J. (1992). El cuento como género literario. Introducción a los géneros literarios. País: Plaza Mayor

Peralta, K. (2013). Cuentos Personalizados: Herramientas de vinculación para promover el desarrollo socioemocional de niños y niñas menores de seis años. [Tesis de maestría no publica] Universidad Autónoma de México.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). Programa para la modernización educativa 1989-1994. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>

Prat, J. (2103). Historia del cuento tradicional. Recuperado de http://www.funjdiaz.net/folklore/pdf/prat_ferrer_historia_cuento_tradicional.pdf

RAE. (2016). Diccionario de la lengua española [en línea]. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GxPofZ8>

Ramos, E. (2009). Promoción de la lectura en América Latina. Estudio de casos emblemáticos: México, Argentina, Brasil y Colombia. Conferencia Internacional de Bibliotecología “Información y ciudadanía: desafíos públicos y privados. Recuperado de <http://www.bibliotecarios.cl/descargas/2009/10/ramos.pdf>

Remedios, M. (2007). La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. Dimensión historiográfica. Investigación Educativa Duranguense, 2 (6). Recuperado de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense6.pdf>

Reyes, R. (8 de Julio de 2014). Audiolibro digital, una industria que comienza en México. El Financiero. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/after-office/audiolibro-digital-una-industria-que-comienza-en-mexico.html>

Ribes, E. (2008). Conducta verbal de B.F. Skinner: un análisis retrospectivo. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 8 (3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080307>

Rivera, S. (2009). Mecanismos elementales del relato policiaco en un cuento de María Elena Bermúdez. Revista Ciencia Ergo Sum, 16 (2), Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/104/10411360002.pdf>

Rodríguez, J. (19 de noviembre de 2008) Audio libros una industria inexistente. El economista.es. Recuperado de <http://ecodiario.economista.es/libros/noticias/871019/11/08/Audiolibros-una-industria-inexistente.html#.Kku8ellQrFFBBE>

Rugiero, P., y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. Revista de Estudios sobre la Lectura. 13, (pp. 25-42). Recuperado de https://ocnos.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.02/pdf

Santamaría, A. (2004). La alfabetización de personas adultas como práctica social y dialógica: un encuentro de voces. En J. Castorina, y S. Dubrovsky (comp.) Psicología, cultura y educación Perspectiva desde la obra de Vigotsky (pp. 105-128). México: Trillas

SEP. (2002). Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/PRONADE.pdf>

SEP. (1981). Programa de Educación Preescolar 1981. México: SEP

SEP. (1992). Programa de Educación Preescolar 1982. México: SEP

SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF>

SEP. (2011). Programa de Educación Preescolar 2011. Recuperado de <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Preescolar2011.pdf>

SEP. (2011). Alebrijes de Preescolar. Actividades para leer, escribir y dialogar en el aula. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/biblos/archivos/MATERIA_APOYO_PEDAGOGICO/cuadernos_estrategias_didacticas/Alebrijes%20Preescolar.pdf

SEP. (2012). Estrategia nacional 11+5 acciones para ser mejores lectores y escritores. Recuperado de <http://www.iea.gob.mx/webiea/biblos/archivos/ESTRATEGIA%20NACIONAL%2011+5/ACCIONES%20PREESCOLAR.pdf>

SEP. (2013). Libros del Rincón. Bibliotecas escolares y de aula 2013-2014. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/Catalogo_LR_2013-2014.pdf

Secretaria de Nuevo León (2010). Estrategias didácticas que favorezcan el incremento del logro educativo, alineados a las rutas de la mejora escolar. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/orientaciones_didacticas_para_espanol_1.pdf

Skinner, B. (1981). Conducta verbal. México: Trillas.

Smith, F. (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Visor

Solé, I. y Teberosky, A. (1990). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. (comps). Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2, (pp. 461-485). Madrid: Alianza Editorial

Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2014). Enseñanza de la Lectura. Método práctico para la formación Lectora. México: Trillas

Staples, A. (2010). La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (94-119). México: COLMEX

Tanck de Estrada, D. (2010). La enseñanza de la lectura y la escritura en la Nueva España. En J. Zoraida (Eds.), Historia de la lectura en México (49-91). México: COLMEX.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós

UNESCO. (2009). Portal de UNESCO Cultura. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=35418&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Vargas, J. (2006). Conducta verbal: Lecturas para un seminario. México: Asociación Oaxaqueña de psicología A.C. recuperado de http://www.conductitlan.net/seminarios/conducta_verbal.pdf

Vasilachis, I. (2006). La investigación Cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), Estrategias de investigación cualitativa (pp. 23-60). Barcelona: Gedisa

Zoraida, J. (1996). La modernización educativa (199-1994). Historia Mexicana, 46 (4). Recuperado de <http://www.zona-bajio.com/La%20Modernizacion%20Educativa.pdf>