

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Unidad Ajusco**

**Licenciatura en Psicología Educativa**

**Competencias desarrolladas para la lectura de un  
instructivo textual y visual en niños preescolares.**

Proyecto de tesis en la modalidad de  
Informe de investigación empírica cualitativa  
que para obtener el título de  
Licenciatura en Psicología Educativa

Presentan:

Diana Laura García Pérez

Erika Janeth Reyes Aguilar

Asesora:

Dra. Haydée Pedraza Medina

Ciudad de México.

Febrero de 2018.

## Dedicatorias

A Dios y la virgen María, por brindarme la oportunidad de vivir y poder llegar hasta este momento tan importante en mi formación profesional, gracias por bendecir mi camino y ayudarme a salir adelante pese a todas las adversidades, pero sobre todo por permitirme disfrutar este triunfo con mis seres amados, mi familia.

A mi madre Esperanza Aguilar, por darme la vida, amarme con todo su ser, así como confiar y creer en mí siempre. Agradezco tu apoyo y motivación para concluir esta etapa de mi vida, gracias por brindarme la oportunidad de tener una carrera. Eres el tesoro más preciado que tengo, deseo que me alcance la vida para regresarte un poco de lo mucho que me has dado, sin duda eres el ser más maravilloso que conozco, mi motor y ejemplo a seguir, éste triunfo también es tuyo y te lo debo a ti. Te amo con toda la fuerza de mi corazón mamá.

A mis abuelos Silvia López y Armando Aguilar, por contribuir en mi educación, motivarme, creer en mí, pero sobre todo por amarme como una hija más, saben el amor que me tienen es correspondido, sin duda ustedes son uno de los pilares fundamentales en mi formación, gracias por todos sus conocimientos y la sabiduría que han compartido conmigo, ello me ha ayudado a crecer y madurar como persona, este triunfo, de igual manera se los debo a ustedes.

A mis tíos Aristóteles, Minerva, Armando y Ramses, por ser personas ejemplares y por compartir momentos significativos juntos, sobre todo por el apoyo que cada uno me ha brindado en determinados momentos y situaciones, sin duda han dejado en mí muchos aprendizajes, de todo corazón gracias los adoro.

A mi novio y mis amigas, por estar presentes en los momentos más felices y duros a la vez, por la motivación que me dan y por formar parte de proyectos importantes en mi vida.

Para cerrar con broche de oro, también esta tesis la dedico a Mili por darme todo el amor que un ser puede tener, gracias por llenar mis días de alegrías, por siempre sacarme una gran sonrisa y por llegar a mi vida en el momento indicado, tú para mí eres más que una mascota. Te amo mucho pequeña.

Erika Janeth Reyes Aguilar

## Dedicatorias

*A mis padres.* Mamá, gracias por haberme apoyado en cada paso que recorrí durante el proceso, por tus consejos, por llenarme de motivación para dar lo mejor de mí y no dejarme vencer ante ninguna circunstancia o persona, por haberme brindado siempre la confianza, el amor, la paciencia, la comprensión y las fuerzas necesarias para culminar éste proyecto. A mi padre, por apoyarme en mi formación como estudiante, me has dado consejos no sólo académicos sino sobre la vida misma, por mantener tu fe en mí y por siempre regalarme momentos de alegría y cordura. Por demostrarme y hacerme saber que siempre se puede ser mejor y que todo lo que he logrado es valioso.

*A mi hermano Miguel.* Por ser siempre mi ejemplo a seguir y enseñarme que si nos lo proponemos podemos lograr lo que deseamos, claro, con perseverancia, dedicación, constancia, esfuerzo y motivación. Gracias por ser una persona tan admirable porque tú me impulsas a lograr más metas y reconozco que en ti encuentro tanto de lo cual puedo aprender.

*A mis familiares.* Agradezco a cada uno por apoyarme y por permanecer conmigo, a mis abuelitos Berta, Miguel y Raúl, quienes también han vivido conmigo lo que he logrado. Gracias por formar parte de mi vida.

*A Daniel Hernández.* Quien vivió conmigo todo el proceso desde su inicio hasta su culminación. Te agradezco por haber permanecido, por tu infinita paciencia, apoyo, amor, ayuda, escucha y motivación, porque cuando parecía que me daba por vencida tú siempre buscabas la manera para levantarme.

*A mis maestros.* Dra. Haydée Pedraza Medina por su gran apoyo, por siempre ayudarnos a confiar en nuestras capacidades, por ser partícipe no sólo de este proyecto sino también por contribuir a mi formación profesional y personal; me llevo lo mejor de usted y de cada momento a su lado. Agradezco también a todos los profesores que impulsaron y aportaron lo mejor para mi formación profesional.

*A mis amigos.* Quienes también me apoyaron y comprendieron durante el proceso, compartieron conmigo alegrías y frustraciones, y con los cuales construí momentos que atesoro: Itzel Calderón por ser la mejor amiga y compartir conmigo cada instante, Lú Longi quien siempre cree y confía en mí y en lo que hago. Agradezco a Erika Reyes por permitirme aprender de ti y porque compartimos cada emoción reflejada durante cada paso que dimos, gracias porque ¡lo logramos!

¡A todos ustedes que siempre han creído y confiando en mí!

Diana Laura García Pérez

## **Agradecimientos**

Agradecemos inicialmente a nuestra familia por brindarnos la oportunidad de tener una carrera y por confiar en nosotras en todo momento, agradecemos de igual manera a todos aquellos maestros que han contribuido con nuestra formación académica, gracias por compartir con nosotras todos sus conocimientos, los necesarios para que hoy estemos aquí a punto de titularnos como Psicólogas Educativas.

Gracias doctora Haydée Pedraza Medina, por no soltar nuestra mano en este proyecto tan importante, por confiar y creer en nosotras, sin duda es un gran ejemplo a seguir para ambas, hoy sabemos que no hay imposibles y que aquellas metas que representan muchas dificultades son las que más satisfacción tendrán en nuestra vida.

A nuestros lectores de tesis, César Makhoulf, Gilda Rocha y Alba Yanalte Álvarez, quienes nos aportaron las mejores sugerencias gracias a sus conocimientos y experiencias en el ámbito educativo, pues de esta manera nosotras logramos disponer de más herramientas para lograr construir uno de los proyectos más importantes.

Y agradecemos la dedicación, el esmero, la disposición, la colaboración y el apoyo ofrecido por nosotras para lograrlo, pues durante el trayecto ambas pasamos por altas y bajas, pero a pesar de ello, ninguna se dio por vencida, al contrario, cada día fue un impulso para continuar y dar lo mejor de nosotras. Nos llevamos una gran experiencia al saber que una más de nuestras metas se ha hecho realidad.

Gracias UPN por ser la experiencia más hermosa y enriquecedora que tenemos, eres y serás siempre nuestra casa de estudios:

¡Educar para transformar!

## Contenido

Introducción.....	10
Referentes teóricos .....	14
Reforma integral de la educación básica .....	14
Planes y programas de educación inicial .....	17
Conceptualización del lenguaje .....	42
Comprensión lectora desde la Teoría socio-cultural de Vygotsky .....	42
Aprendizaje situado en el proceso de lectura .....	45
Zona de desarrollo próximo y andamiaje .....	48
Conceptualización sobre la lectura .....	54
Inferencias .....	57
Habilidades lectoras.....	58
La lectura en los niños preescolares .....	62
Lectura de textos con imágenes.....	64
La lectura de instrucciones .....	68
Lectura de un recetario .....	71
Método .....	75
Problematización y objeto de estudio .....	75
Pregunta de investigación.....	79
Objetivos .....	79
Objetivo general .....	79
Objetivos particulares .....	79
Objetivos específicos .....	79
Participantes y muestreo .....	80
Características de los participantes.....	80
Tipo de selección .....	80
Tipo de estudio .....	81
Materiales.....	81
Contexto de la situación de aprendizaje .....	82

Escenario .....	86
Categorías de análisis .....	87
Consideraciones éticas.....	96
Resultados .....	97
Datos sociodemográficos de los participantes .....	97
Conocimientos previos por la entrevista.....	100
Habilidades lectoras .....	105
Propósito del texto .....	120
Inferencia sobre la actividad a realizar .....	126
Superestructura del texto .....	133
Experiencias previas.....	156
Etapas de adquisición de la lectura .....	165
Seguimiento de instrucciones .....	186
Niveles de ayuda.....	204
Conclusiones.....	231
Propuesta educativa .....	237
Propuesta didáctica: La cocina constructiva .....	244
Referencias .....	257
Anexo 1. Recetario .....	261
Anexo 2. Consentimiento informado para la participación en la aplicación del recetario de cocina.....	262
Anexo 3. Ejemplo de evaluación .....	263

## Índice de tablas y figuras

### Tablas

Tabla I. Campos formativos del Plan de estudios de preescolar 2004.....	20
Tabla II. Competencias del área de lenguaje y comunicación plan 2004.....	22
Tabla III. Campos formativos del Plan de estudios de preescolar 2011.....	26
Tabla IV. Campo formativo de lenguaje y comunicación 2011.....	28
Tabla V. Competencias y aprendizajes esperados para lenguaje oral.....	30
Tabla VI. Competencias y aprendizajes esperados para lenguaje escrito sobre el contenido del texto. ....	30
Tabla VII. Competencias y aprendizajes esperados para el lenguaje escrito sobre el uso del texto. ....	31
Tabla VIII. Propuesta curricular del Plan de estudios 2016. ....	34
Tabla IX. Elementos de un instructivo.....	69
Tabla X. Reactivos de las competencias de Lenguaje y comunicación del INEE ....	77
Tabla XI. Competencias y categorías de análisis.....	87
Tabla XII. Categorías y códigos para el análisis de los datos de identificación. ....	88
Tabla XIII. Categorías y códigos para el análisis de la situación de aprendizaje.....	88
Tabla XIV. Edad, sexo y seudónimo de los participantes .....	97
Tabla XV. Competencias Plan de estudios 2011 y propuesta 2016.....	238
Tabla XVI. Proyecto: La cocina constructiva ( <i>educación preescolar 3 a 6 años</i> )...246	
Tabla XVII. Ítems para evaluar el porcentaje logrado .....	263

## Figuras

Figura 1. Superestructura de una receta. ....	71
Figura 2. Organización del espacio y materiales para realizar la actividad.....	86
Figura 3. Participantes por sexo y edad.....	98
Figura 4. Escolarización .....	99
Figura 5. Tipo de escuela a la que asiste. ....	99
Figura 6. Sabe leer .....	100
Figura 7. Sabe escribir.....	101
Figura 8. Reconoce los colores.....	102
Figura 9. Reconoce las figuras geométricas.....	102
Figura 10. Sabe contar .....	103
Figura 11. Estructura de ejemplos para análisis.....	104
Figura 12. Lectura de imagen (LI) .....	113
Figura 13. Lectura de texto (LT).....	119
Figura 14. Propósito del texto.....	125
Figura 15. Inferencia sobre la actividad a realizar. ....	131
Figura 16. Información de la portada-IP.....	137
Figura 17. Información de la sección de materiales e ingredientes (ISMI).....	146
Figura 18. Información de la sección de procedimiento (ISP) .....	153
Figura 19. Experiencias previas .....	164
Figura 20. Etapas de adquisición de la lectura.....	184
Figura 21. Seguimiento de instrucciones .....	193
Figura 22. Resultado esperado del seguimiento de instrucciones .....	201
Figura 23. Niveles de ayuda.....	218
Figura 24. Ejemplo tarjetas “ <i>Búho de galletas</i> ”.....	250
Figura 25. Ejemplo de tarjetas <i>para comprar</i> .....	252
Figura 26. Ejemplo de tarjetas <i>Procedimiento textual</i> .....	253
Figura 27. Ejemplo de tarjetas <i>Procedimiento gráfico</i> .....	254



## Resumen

Los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) especifican los lineamientos que deben ser implementados en la educación básica, en el nivel preescolar se identifican los aspectos relacionados al campo formativo de Lenguaje y Comunicación y las competencias que se espera desarrollen los niños en cuanto al lenguaje escrito y verbal a su egreso de la educación preescolar, haciendo énfasis en las competencias establecidas en el actual Plan de estudios 2011: (1) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás; (2) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven; (3) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. Se aborda la perspectiva sociocultural en donde se identifica la importancia que tiene el contexto en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y los instrumentos en las interacciones. A partir de dicha perspectiva se define el proceso de lectura y los elementos que lo caracterizan desde la adquisición del lenguaje escrito, se enfatiza la lectura con niños en edad preescolar en cuanto al desciframiento, análisis e interpretación de la información. Como antecedente se toma en consideración la evaluación que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en relación a las competencias lectoras de niños en edad preescolar, en la cual se espera que los niños sean capaces de seguir instrucciones, sin embargo, se identificó un *nivel por debajo del básico*, ya que los niños únicamente parafrasean o repiten uno de los elementos del texto. Dicho lo anterior, la presente investigación empírica cualitativa tiene como objetivo analizar las competencias que los niños en edad preescolar han desarrollado con respecto a la lectura de instructivos con texto e imágenes, realizando así una comparación transversal en cuanto a las características cualitativas por rango de edad a partir del diseño de un experimento de enseñanza basando en la lectura de instrucciones. Para lograr dicho objetivo se cuenta con una muestra de 49 participantes, considerando un rango de edad de 3.0 a 6.5 años. El experimento de enseñanza consta de una receta de cocina para niños en edad preescolar, en el que se incluyen las instrucciones con texto e imágenes, teniendo un total de 10 tarjetas. El instrumento utilizado fue una grabación de la actividad por cada participante y como técnica el registro anecdótico. Los resultados de la investigación se sustentan a partir de las categorías de análisis: habilidades lectoras, propósito del texto, superestructura del texto, inferencia sobre la actividad a realizar, experiencias previas, seguimiento de instrucciones, mediación del adulto y etapas de adquisición de la lectura, las cuales se interrelacionan con las competencias mencionadas, donde se puede identificar que conforme los niños adquieren habilidades relacionadas al proceso de lectura e interpretación de textos, su nivel de competencia aumenta, como en el caso del experimento de enseñanza vinculado con los textos instructivos, en el cual los participantes establecen relaciones respecto a procesos cognitivos al seleccionar y adaptar las estrategias que coadyuben en la realización de las acciones solicitadas por medio del recetario, de manera que el conocimiento acerca del mismo y las experiencias previas relacionadas con la actividad inciden en la identificación de su propósito, estructura y uso, sin embargo, la lectura textual o gráfica y el nivel de ayuda proporcionado por los aplicadores serán los factores determinantes en la obtención del resultado esperado.

## Introducción

Los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) especifican las principales características y lineamientos que se establecen en cada uno de los planes de estudio implementados en los distintos niveles educativos, entre ellos el nivel preescolar de la educación básica, donde se pueden identificar los aspectos relacionados a los diferentes campos formativos se considera específicamente el de Lenguaje y comunicación, y de manera concreta las competencias que se espera desarrollen los niños en cuanto al lenguaje escrito y verbal a su egreso de la educación preescolar, haciendo mayor énfasis en las competencias establecidas en el actual Plan de estudios 2011: (1) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás; (2) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven; (3) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Las competencias lectoras implican que los niños utilicen las estrategias adecuadas a los objetivos planteados en relación a los distintos tipos de texto, lo que permite su comprensión y utilización no sólo en el ámbito escolar, sino también en el familiar y social, por lo que adquirir dichas competencias estará en función de las experiencias significativas que los menores tengan con los portadores de textos. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) define las competencias lectoras como "la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y, participar en la sociedad" (citado en Solé, 2012, p. 49), donde se ven implicados los conocimientos previos y las estrategias que el lector lleve a cabo para lograr los objetivos en función del texto, y de esta manera desarrollar las habilidades lectoras que involucren la identificación de las palabras y el significado de aquello que se está leyendo (SEP, 2010).

Se aborda la teoría sociocultural de Vygotsky (citado en Daniels, 2001) en la que se referencia cómo el ámbito social permea a los individuos desde su nacimiento, es decir, la importancia de la socialización primaria en donde se desarrollan; ya que mediante ésta se hace una transmisión de conocimientos generacionales, por ejemplo: cultura, creencias, hábitos, tradiciones y pautas de conducta o comportamiento. De manera que dicha teoría se enfoca en la mediación semántica con respecto al habla y los procesos sociales del individuo, puesto que se enfatiza en que lo social, lo histórico y lo cultural promueven su desarrollo y a su vez dichos factores conservan una relación estrecha con el ámbito educativo.

La psicología educativa se enfoca en los procesos sociales y, es ahí donde reside su importancia puesto que enseñar y aprender son actividades que se realizan en colaboración con otros sujetos, surge así la función del mediador el cual es un “medio por el que los sujetos reciben las acciones de factores sociales, culturales e históricos y actúan sobre ellos” (Daniels, 2001, p. 31), es decir, el mediador ayudará a la simplificación de una tarea compleja, la cual posteriormente podrá realizar el sujeto sin la ayuda de la mediación, a este proceso Vygotsky lo denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), dicho término fue utilizado con la finalidad de explicar la producción del aprendizaje social y participativo. La manera en que el sujeto aprende está relacionada con la adquisición del propio conocimiento debido a que el aprendizaje de un nuevo contenido o concepto solo es posible siempre y cuando se establezca una relación con un conocimiento previo que posea el sujeto, es decir, un anclaje de contenidos.

A partir de dicha perspectiva se define el proceso de lectura y los elementos que lo caracterizan desde la adquisición del lenguaje escrito, por lo que se hace mayor especificación en la lectura con niños en edad preescolar, ya que se deben tomar en consideración sus conocimientos previos, pues antes de ingresar a la escuela ellos son capaces de interpretar códigos y señales de textos de tipo auditivo e imágenes, de modo que una vez que ingresan a la educación formal se espera que

se potencien sus competencias lectoras en cuanto al desciframiento, análisis e interpretación de la información.

La lectura es un proceso que debe potenciarse desde el nivel preescolar, puesto que es considerado como mediador para el aprendizaje, donde el lector comprende el lenguaje escrito mediante sus usos y significados para dar sentido a aquello que está leyendo y, por lo tanto, es entendido como un primer acercamiento al proceso de la escritura. De esta manera, se establece que “leer es un acto inteligente de búsqueda de significados que va más allá del conocimiento del código alfabético convencional, ya que el lector pone en juego otros conocimientos que le permiten encontrar el significado total de lo que lee” (Secretaría de Educación Pública [SEP] citado en Rivas, 2007, p. 37).

La lectura de textos tales como los instructivos en la educación preescolar, están determinados como una competencia lectora en los planes y programas de estudio, por lo que se entiende que los instructivos son referidos a los textos funcionales, es decir, aquellos que pretenden indicar el logro de un producto a partir de una serie de pasos mediante la acción del lector, que pueden ir acompañados de imágenes, como es el caso de la receta de cocina. De esta manera los niños en edad preescolar pueden desarrollar nuevas habilidades en cuanto al aprendizaje sobre la realización de procedimientos y la lectura de instructivos. Además, mediante las imágenes se lleva a cabo un anclaje de conocimientos previos en cuanto al significado atribuido a dicha imagen, permitiéndoles realizar una lectura lógica y de esta manera plantear hipótesis sobre lo leído, asimismo se toma como referente la mediación del adulto, sus conocimientos y los artefactos culturales en relación a su contexto.

Como antecedente se considera la evaluación que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en relación a las competencias lectoras de niños en edad preescolar, en la cual se espera que los niños sean capaces de seguir instrucciones, sin embargo, se identificó un *nivel por debajo del básico* en cuanto al seguimiento de instrucciones, ya que, los niños únicamente parafrasean o

repiten uno de los elementos del texto. Dicho lo anterior, la presente investigación empírica cualitativa tiene como objetivo analizar las competencias que los niños en edad preescolar han desarrollado con respecto a la lectura de instructivos con texto e imágenes, por lo que se realizó una comparación transversal en cuanto a las características cualitativas por rango de edad, a partir del diseño de un experimento de enseñanza basado en la lectura de instrucciones.

Para lograr dicho objetivo se cuenta con una muestra de 49 participantes, de los cuales 19 son mujeres y 30 son hombres, por lo que tomó en consideración un rango de edad de 3.0 a 6.5 años, estén o no inscritos en el sistema escolar. El tipo de muestra es no probabilística y el criterio de aceptación para la muestra se llevó a cabo mediante una selección por bola de nieve, en la que se estableció un mínimo de 3 niños por rango de edad, para ello se requirió un consentimiento informado de padres o tutores.

El experimento de enseñanza consta de una receta de cocina para niños en edad preescolar, en el que se incluyen las instrucciones con texto e imágenes, por lo que se tienen un total de 10 tarjetas. La actividad se llevó a cabo en el espacio asignado y permitido por los padres o tutores de los menores. El instrumento utilizado fue una grabación de la actividad por cada participante y como técnica el registro anecdótico en el que se consideró: lo que hacían y decían el niño y el psicólogo.

El propósito es encontrar las diferencias cualitativas con base a los rangos de edad en cuanto a las competencias desarrolladas de los menores, para ello se tomó como referente las competencias establecidas por la SEP antes mencionadas, se consideraron las siguientes categorías de análisis: habilidades lectoras, propósito del texto, inferencia sobre la actividad a realizar, superestructura del texto, experiencias previas, etapas de adquisición de la lectura, seguimiento de instrucciones y niveles de ayuda.

## Referentes teóricos

### Reforma integral de la educación básica

La educación y el sistema educativo son importantes para el desarrollo de la sociedad mexicana; a partir de la promulgación del Artículo tercero constitucional, en el cual se establece desde febrero de 2013 que "el estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos" (Instituto Nacional de la Evaluación Educativa [INEE], 2011a, p. 7), por lo que México comienza a consolidar transformaciones en la educación y en el sistema educativo mediante la mejora e innovación de las prácticas y propuestas pedagógicas, así como la actualización de los planes y programas de estudio de la educación básica, con la finalidad de atender a las demandas de una sociedad globalizada, en donde se presentan cambios de tipo: social, demográfico, económico, político y cultural, para dar respuesta a la calidad del servicio educativo y sus resultados al favorecer las oportunidades de desarrollo social e individual no solo presentes, sino para el futuro del país (SEP, 2011a).

Las autoridades federales y locales establecen el Compromiso Social por la Calidad de la Educación el 8 de agosto de 2002, en el que se establece como propósito "la transformación del sistema educativo nacional en el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI" (SEP, 2011a, p.16), con la finalidad de proporcionar a los niños y jóvenes una educación de calidad en la que se considere no sólo su desarrollo cognitivo, sino también su desarrollo personal, social, moral, estético y afectivo; mediante el cual se aprecian y practican los derechos humanos que den pauta a la plena convivencia social.

En concordancia con dicho compromiso se suscribe la Alianza por la Calidad de la Educación el 15 de mayo de 2008 entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional

de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la que se reforman los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, que favorecen el desarrollo de las competencias y habilidades establecidas en el currículo oficial; además se pretende fortalecer la profesionalización de los maestros y evaluar su desempeño con la finalidad de obtener mejoras en la calidad educativa, así como atender aspectos de infraestructura y equipamiento en las escuelas; de esta manera se fortalece la visión de la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011a). La educación básica

Constituye la base de todo sistema educativo y consiste en la enseñanza de los contenidos mínimos que se consideran fundamentales para la educación de una persona: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores indispensables para desempeñarse en la sociedad a la que se pertenece (Saavedra, 2001, p. 57).

La Reforma Integral de la Educación Básica, es una política pública, la cual establece la “formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso” (SEP, 2011a, p. 18), por lo que se consideran los aprendizajes esperados, así como los Estándares Curriculares, con la finalidad de lograr una concordancia con los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio y el perfil de egreso de los niños, niñas y jóvenes, se llevó a cabo una revisión de los mismos para consolidar los materiales educativos y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, se refuerza la propuesta de dicha reforma en los siguientes aspectos (SEP, 2011a, p. 22):

- Las actividades se orientan al desarrollo de competencias
- Se propicia la formalización de los conocimientos
- Las evaluaciones favorecen el análisis y la reflexión
- Claridad expositiva y comprensiva de texto e imagen
- Redacción sencilla, breve y clara, de acuerdo al nivel y grado escolar, así como la capacidad cognoscitiva y de comprensión en los alumnos
- Proporción texto – imagen según el nivel y grado escolar.

- Tipografía adecuada para las capacidades lectoras de cada nivel y grado escolar.

Se toma en cuenta el artículo tercero constitucional, en el que se establece que el Estado garantizará una educación de calidad a partir de “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos” (SEP, 2016, p. 18) es importante que los niños y jóvenes “aprendan a aprender, aprendan a ser, aprendan a convivir y aprendan a hacer” (SEP, 2016, p. 18). De esta manera a partir de los cambios mencionados anteriormente, se da paso a reformar la educación básica obligatoria con la finalidad de cubrir con las necesidades de los niños (as) y jóvenes y contribuir al logro de aprendizajes, al considerar que los planes y programas anteriores en comparación con la nueva propuesta curricular, no toman como referente los aspectos del desarrollo personal y social, pues se centran únicamente en contenidos académicos y son poco flexibles (SEP, 2016), por ello, a partir de esta propuesta los docentes podrán atender a la diversidad de alumnos, así como diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Como resultado se han llevado a cabo reformas curriculares en los distintos niveles de educación básica; en el caso de la Reforma de Educación Preescolar se inició en 2004, en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con Educación Primaria, con el objetivo de “aportar una propuesta formativa, pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011a, p. 11). Actualmente ante la necesidad de atender a las demandas de la educación se presenta la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, en la que se presenta como objetivo principal no sólo que el Estado garantice el acceso a la escuela a todos los niños y jóvenes, “sino que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida” (SEP, 2016, p. 17).



## **Planes y programas de educación inicial**

En la educación inicial se atiende a niños menores de seis años de edad, con el propósito fundamental de potenciar su desarrollo cognitivo y social mediante la creación de diversas experiencias educativas las cuales se espera le ayuden al desarrollo de sus capacidades, habilidades y actitudes para que éstas favorezcan la adquisición de conocimientos (SEP, 2013). En la educación inicial se incluye el Jardín de niños, de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar de 2004, en el cual los niños podrán potenciar sus capacidades y habilidades al establecer interacciones con sus pares y con los adultos, donde sus experiencias se enriquezcan al tomar en cuenta su contexto familiar, con la finalidad de favorecer su autonomía y su proceso de socialización; además la educación preescolar "puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales" (SEP citado en INEE, 2011a, p. 15).

Considerando lo anterior se hace una revisión de los planes de estudio, que comprenden del año 1992 a la actual propuesta curricular 2016, con la finalidad de identificar los cambios que éstos han tenido en relación a la educación inicial y sus componentes educativos, se realizan especificaciones en el campo formativo de lenguaje y comunicación y se toma como referente el logro de objetivos educativos, así como el desarrollo cognitivo y social de los niños mexicanos.

### *Plan de estudios 1992*

El programa para la Modernización Educativa 1989–1994 estableció una transformación en la educación preescolar en los siguientes aspectos (SEP citado en Organización de Estados Iberoamericanos, 1994): Implementar nuevos modelos educativos para combatir el rezago educativo, pertinentes en relación al contexto social; la articulación pedagógica entre la educación preescolar y primaria, para asegurar el desempeño de los niños en la educación primaria, así como la producción de mejores materiales y apoyos didácticos para los estudiantes, los docentes y padres de familia.

A partir de dicho programa y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992 se realizaron los ajustes necesarios al programa de preescolar, reformulando los contenidos y materiales educativos y la implementación de estrategias que contribuyeran a la práctica docente. Además, se mejoró la articulación entre la educación preescolar y primaria, se tomó en cuenta el contexto de los niños mexicanos, así como la mayor participación de los padres de familia en las actividades escolares (OEI, 1994). De esta manera el programa centra sus contenidos en relación a: los aprendizajes de los niños en su entorno natural y social, actividades que favorecen los conocimientos en: matemáticas, lengua oral y escrita, sensibilidad artística, naturaleza y psicomotricidad (SEP citado en OEI, 1994).

La orientación metodológica de este programa atribuye mayor relevancia al juego y a la creatividad de los niños, enfocándose en el método de proyectos, en donde a partir de una serie de actividades y juegos se plantea una pregunta a un problema o a la realización de una actividad que responda a los intereses y necesidades de los niños; dichos proyectos se articulan a los diferentes bloques (SEP citado en OEI, 1994, pp. 4-5):

- Sensibilidad y expresión artística
- Relación con la naturaleza
- Psicomotricidad
- Matemáticas
- Lenguaje oral, lectura y escritura

En cuanto al bloque de “lenguaje oral, lectura y escritura”, se pretende que los niños puedan expresarse con su grupo de pares y con los adultos; que adquieran experiencias con el lenguaje oral y escrito y que encuentren en dicho aspecto un vínculo para expresar sus emociones, deseos y necesidades, así como el enriquecimiento de su comprensión y dominio por la lengua oral y escrita para atribuir significado a la función de comunicarse (SEP citado en OEI, 1994).

### *Plan de estudios 2004*

El Plan de estudios 2004 establece que los niños y niñas que cursen la educación preescolar deben recibir una formación integral, es decir, que se tomen en cuenta sus competencias sociales, afectivas y cognitivas con el fin de lograr los propósitos fundamentales de este nivel educativo. Las actividades se desarrollarán en función del grado que cursen los niños, con la finalidad de fortalecer sus potencialidades de aprendizaje. Por lo tanto, se espera que desarrollen de manera gradual los siguientes aspectos (SEP, 2004, p. 27):

- Desarrollar un sentido positivo de sí mismos; aprender a regular sus emociones; disposición para aprender, así como el reconocimiento de sus logros individuales y del trabajo colaborativo.
- Desarrollar la capacidad de desempeñar roles distintos; aprender a trabajar colaborativamente; respetar las reglas de convivencia.
- Adquieran mayor confianza para expresarse en su lengua materna; mejorar la capacidad de escucha; amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral.
- Comprendan las funciones principales del lenguaje escrito y reconozcan las propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan la diversidad y adquieran conocimientos sobre su cultura propia.
- Construyan nociones matemáticas a partir de sus conocimientos y capacidades.
- Desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera creativa y reflexiva a partir del juego.
- Adquieran interés por observar fenómenos naturales mediante la explicación, la predicción, el registro, la comparación, generando actitudes favorables para el cuidado del medio ambiente.
- Desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la iniciativa de expresarse a través de actividades artísticas y culturales.
- Conozcan mejor su cuerpo, contribuyendo a las habilidades de coordinación, control y desplazamiento en actividades; así como practicar medidas preventivas en pro de su salud individual y de su entorno.

El programa está centrado en competencias, es decir, en el “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje” (SEP, 2004, p. 22), donde los niños adquieran aprendizajes que les sean de utilidad en su vida cotidiana. Por lo tanto, la función principal de la educación preescolar consiste en “promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee” (SEP, 2004, p. 22), ya que ellos cuentan con experiencias, habilidades y conocimientos que han adquirido en su contexto social y familiar, lo que contribuye para su aprendizaje en este nivel y en la articulación con la educación primaria. Además, el programa es de carácter abierto al proporcionar a la educadora la libertad de seleccionar las situaciones didácticas que considere pertinentes para sus estudiantes, razón por la que debe tomar en cuenta siempre el logro de los propósitos fundamentales en relación a los siguientes campos formativos (SEP, 2004, p. 48):

Tabla I. Campos formativos del Plan de estudios de preescolar 2004

<b>Campos formativos</b>	<b>Aspectos en que se organiza</b>
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal y autonomía.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> </ul>
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral.</li> <li>• Lenguaje escrito.</li> </ul>
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número.</li> <li>• Forma, espacio y medida.</li> </ul>
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundo natural.</li> <li>• Cultura y vida social.</li> </ul>
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación musical.</li> <li>• Expresión corporal y apreciación de la danza.</li> <li>• Expresión y apreciación plástica.</li> <li>• Expresión dramática y apreciación teatral.</li> </ul>
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación, fuerza y equilibrio.</li> <li>• Promoción de la salud.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2004, p. 48.

Cabe mencionar que cada uno de los campos formativos permite identificar las intenciones de la educación preescolar, por lo tanto, éstos no deben ser tratados como materias, sino que deben trabajarse de manera interrelacionada, con la finalidad de favorecer las competencias que implica cada uno de ellos, durante los tres grados de educación preescolar (SEP, 2004).

Referente al campo formativo de “lenguaje y comunicación”, se considera fundamental el uso del lenguaje oral en la educación preescolar, ya que éste es una herramienta para el proceso de aprendizaje de los niños, pues les permite establecer relaciones interpersonales, expresar sus sentimientos, dialogar con su grupo de pares y con los adultos, pedir información, así como representar el mundo (SEP, 2004). En consecuencia, es importante que experimenten situaciones que impliquen la comunicación verbal debido a que da pauta a ampliar, enriquecer e identificar las funciones y características del lenguaje al satisfacer sus necesidades personales y sociales. Las situaciones en las que participen pueden tener diferentes intenciones (SEP, 2004, p. 59):

- “Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo”.
- “Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información”.
- “Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular –los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema”.

Además del desarrollo del lenguaje oral se debe fortalecer el lenguaje escrito mediante la interpretación de diversos textos, al considerar los conocimientos y experiencias que han adquirido los niños en su contexto familiar, ya que al estar en interacción con los textos les permitirá atribuir significado antes de aprender a leer y escribir, por lo tanto, los niños “construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de

inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que leen y lo que creen que contiene el texto” (SEP, 2004, p. 60).

Para ellos las marcas gráficas tienen un significado y, por ende, son capaces de interpretar las imágenes que están en los textos y a pesar de que no saben leer y escribir ellos “representan sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que creen que está escrito en un texto” (SEP, 2004, p. 60). Además en la educación preescolar se pretende que desarrollen las siguientes competencias que se manifestarán y favorecerán mediante las actividades que la educadora realice dentro del aula. En la tabla II se muestran los aspectos en los que se organiza el campo formativo de lenguaje y comunicación.

Tabla II. Competencias del área de lenguaje y comunicación plan 2004

	Lenguaje oral	Lenguaje escrito
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica los estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta e infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica algunas características del sistema de escritura.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2004, p. 63.

### *Plan de estudios 2011 de Educación Básica y Preescolar*

El plan de estudios 2011 es el documento en el cual se establecen las “competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados” (SEP, 2011a, p. 25), para que los ciudadanos logren desarrollar las habilidades y capacidades necesarias que requiere la sociedad mexicana. De este modo, se contribuye al desarrollo de un pensamiento crítico y creativo en el cual se considera la dimensión nacional y global para el desarrollo personal y social, por lo que toma en cuenta la diversidad para el logro de la calidad educativa, ya que, la diversidad en las escuelas se manifiesta “en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa” (SEP, 2011a, p. 25), así mismo, se busca un trabajo colaborativo entre los estudiantes para lograr un enriquecimiento en la interacción social y cultural.

Dentro del plan de estudios 2011 se encuentra el programa de estudios de educación preescolar, el cual enfatiza en el desarrollo de las competencias de los niños menores de seis años de edad, con la finalidad de que adquieran nuevos aprendizajes y que estos sean integrados en su vida cotidiana, por lo que se establece que “una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2011b, p. 14), dicha competencia se enriquecerá con las actividades que realicen los alumnos dentro del aula.

De igual manera el programa de educación preescolar es de carácter abierto pues no presenta secuencia de actividades, es decir, queda a responsabilidad de la docente implementar todas aquellas actividades que desarrollen las competencias esperadas en los alumnos y de este modo cumplir con el logro de los aprendizajes esperados en los tres grados de educación inicial. Es importante mencionar que estas competencias seguirán enriqueciéndose en la educación primaria y secundaria puesto que son consideradas como ejes principales para el desarrollo cognitivo, personal y social de los alumnos (SEP, 2011b).

Por consiguiente, el propósito de la educación preescolar se enfoca en que los alumnos vivan distintas experiencias, las cuales contribuyan a su aprendizaje, para desarrollar de manera gradual los siguientes aspectos (SEP, 2011b, p. 17-18):

- Aprendan a regular sus emociones, trabajar colaborativamente y resolver conflictos.
- Adquieran confianza para poder expresarse, dialogar y conversar mediante su lengua materna.
- Desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirve; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Hagan uso del razonamiento matemático en situaciones que demanden establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación.
- Logren interés por la observación de fenómenos naturales y las características de los seres vivos.
- Se apropien de los valores y principios para la vida en comunidad.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de lenguajes artísticos.
- Mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento.

Dentro del programa de estudios existen estándares curriculares, que se organizan y clasifican de acuerdo con las materias o temas específicos. Como resultado se cuenta con tres específicamente, los cuales pertenecen a las materias de español, ciencias y matemáticas. Cada uno de ellos cuenta con una serie de componentes y aspectos que se manifiestan en los aprendizajes esperados, es decir, aquellos contenidos que permitirán el logro de los objetivos educativos. A continuación, se presentan los aspectos que se consideran en cada uno de ellos (SEP, 2011b, p. 27- 28):



- Estándares de Español:
  - Procesos de lectura y comprensión de texto.
  - Producción de textos escritos.
  - Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
  - Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
  - Actitudes hacia el lenguaje.

En consecuencia, se pretende que los alumnos le atribuyan sentido y significado al proceso de lectura y escritura con la finalidad de favorecer el proceso de comunicación.

- Estándares en Matemáticas:
  - Sentido numérico y pensamiento algebraico.
  - Forma, espacio y medida.
  - Manejo de la Información.
  - Actitud hacia el estudio de las Matemáticas.

En dicho aspecto, se espera que los alumnos identifiquen y entiendan el uso de los números, la interpretación y comunicación de cantidades para desarrollar habilidades y competencias matemáticas.

- Estándares en Ciencias:
  - Conocimiento científico.
  - Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
  - Habilidades asociadas a la ciencia.
  - Actitudes asociadas a la ciencia.

Se enfoca en aquellos saberes asociados a la ciencia mediante la exploración que realizan los alumnos, pues se busca potenciar el uso de sus sentidos y de esta manera acercarse al conocimiento de los seres vivos.

Ligado a los estándares curriculares “el programa de educación preescolar se organiza en seis campos formativos, denominados así porque en sus planteamientos se destaca no sólo la interrelación entre el desarrollo y el aprendizaje, sino el papel relevante que tiene la intervención docente para lograr que los tipos de actividades en que participen las niñas y los niños constituyan experiencias educativas” (SEP, 2011b, p. 39).

A continuación, en la tabla III se mencionarán cada uno de los campos formativos y los aspectos que se consideran (SEP, 2011b, p. 40).

Tabla III. Campos formativos del Plan de estudios de preescolar 2011

<b>Campos formativos</b>	<b>Aspectos en que se organizan</b>
Lenguaje y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral.</li> <li>• Lenguaje escrito.</li> </ul>
Pensamiento matemático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números.</li> <li>• Forma, espacio y medida.</li> </ul>
Exploración y conocimiento del mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mundo natural.</li> <li>• Cultura y vida social.</li> </ul>
Desarrollo físico y salud	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinación, fuerza y equilibrio.</li> <li>• Promoción de la salud.</li> </ul>
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad personal.</li> <li>• Relaciones interpersonales.</li> </ul>
Expresión y apreciación artísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión y apreciación musical.</li> <li>• Expresión corporal y apreciación de la danza.</li> <li>• Expresión y apreciación visual.</li> <li>• Expresión dramática y apreciación teatral.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2011b, p. 40.

Cada campo formativo cuenta con distintos aprendizajes esperados que son definidos en términos de “saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011b, p. 41). Enfocándonos específicamente en el campo formativo de “lenguaje y comunicación”

es considerado como primordial, ya que mediante este los niños: aprenderán diversas formas de comunicación, a representar todo aquello que les rodea, a expresarse de manera adecuada, construir conocimientos de manera individual y colectiva y a establecer relaciones interpersonales. La importancia de dicho campo radica en la promoción del desarrollo cognitivo y social ya que el lenguaje es considerado como una herramienta utilizada para la comunicación, expresión y satisfacción de necesidades personales y sociales (SEP, 2011b).

Dicho lo anterior, el conocimiento del lenguaje implica el aspecto oral y el aspecto escrito, es decir, el saber comunicarse y el saber leer. La mayoría de los alumnos de nivel preescolar no dominan del todo el lenguaje escrito, pero sí son capaces de identificar imágenes o símbolos y algunas palabras, lo cual les permite atribuir sentido a aquello que pretenden o intentan leer. Conforme los niños vayan avanzando en grado escolar es como se irán adquiriendo nuevos conocimientos y así podrán identificar los componentes de un texto y de igual manera se favorecerán sus competencias comunicativas.

Con respecto a los procesos de lectura e interpretación de textos, se considera lo siguiente (SEP, 2011b, p. 28):

- Selecciona textos de acuerdo con sus propios intereses y/o propósitos.
- Interpreta la lectura de textos literarios elementales (cuentos, leyendas, poemas), así como de textos informativos.
- Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse.
- Identifica los diversos propósitos de textos literarios (por ejemplo, cuentos) y de textos informativos.
- Identifica los diferentes tipos de información contenida en textos escritos elementales, como ilustraciones, gráficas y mapas.
- Identifica las diferentes partes de un libro; por ejemplo, la portada, el título, el subtítulo, la contraportada, las ilustraciones (imágenes), el índice y los números de página, y explica, con apoyo, qué información ofrecen.

- Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias.
- Comprende instructivos elementales que incorporan imágenes; por ejemplo, recetas o procedimientos para construir objetos.
- Identifica la escritura convencional de los números.

De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2011 las competencias que se pretenden lograr, en relación al campo formativo de lenguaje y comunicación, se muestran a partir de la tabla IV (SEP, 2011b, p. 47):

Tabla IV. Campo formativo de lenguaje y comunicación 2011.

	<b>Lenguaje oral</b>	<b>Lenguaje escrito</b>
<b>Competencias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.</li> <li>• Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>• Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li> <li>• Aprecia la diversidad lingüística de su región y su cultura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.</li> <li>• Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</li> <li>• Interpreta e infiere el contenido de los textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li> <li>• Reconoce características del sistema de escritura al utilizar recursos propios (marcas, grafías y letras) para expresar por escrito sus ideas.</li> <li>• Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas y reconoce algunas de sus características.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2011b, p. 47.

De acuerdo con el Programa de Estudios (SEP, 2011b) las competencias establecidas con respecto al campo formativo de lenguaje y comunicación, se dividen en dos aspectos esenciales, como lo son: el lenguaje oral y el lenguaje

escrito. La finalidad del lenguaje oral es que el menor desarrolle habilidades comunicativas, para así poder comunicarse y relacionarse con las personas que le rodean en cualquier contexto en donde se encuentre, sean adultos, jóvenes o pares, de modo que obtendrá y compartirá información al hacer uso de su expresión oral, se entiende por ello que debe hablar y escuchar, para así exponer los conocimientos previos que posee; también aprenderá a regular su conducta, la cual le ayudará para la realización de diversas tareas, así como poder entablar una conversación en donde respete los turnos de palabra y de este modo poder llegar a acuerdos consensuados; expondrá y escuchará diversos textos y cuentos literarios; y por último tendrá conocimientos acerca de la diversidad lingüística y religiosa que existe en algunas regiones del país que habita.

Por otra parte, mediante el lenguaje escrito, se pretende que el menor desarrolle habilidades para leer y escribir, y de esta manera poder identificar las características de distintos tipos de textos, así como los elementos esenciales que lo conforman; comentar los contenidos de algún texto en específico; con ayuda de un adulto producir algún texto, al considerar sus intereses y gustos; de acuerdo a sus conocimientos previos podrá inferir los diferentes tipos de texto, así como las actividades a realizar dentro de éstos; identificará las características gráficas de algunas palabras, entre ellas su nombre; y finalmente participará en lecturas en voz alta, así como en la retroalimentación de cuentos que fueron leídos por la docente, lo que le permite exponer su punto de vista.

A continuación, se presentan las tablas V, VI y VII las cuales corresponden a las competencias y aprendizajes esperados, del lenguaje escrito y oral, que se espera que los menores adquieran durante su estancia en el nivel preescolar en relación con los textos instructivos (SEP, 2011b, pp. 49-50).

Tabla V. Competencias y aprendizajes esperados para lenguaje oral.

Aspecto: lenguaje oral
Competencia que se favorece: Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.</li> <li>• Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.</li> <li>• Solicita la palabra y respeta los turnos de habla con los demás.</li> <li>• Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula.</li> <li>• Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como organizar y realizar diversas actividades.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2011b, p. 48.

Tabla VI. Competencias y aprendizajes esperados para lenguaje escrito sobre el contenido del texto.

Aspecto: lenguaje escrito
Competencia que se favorece: Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos, textos informativos, instructivos, recados, notas de opinión, que personas alfabetizadas realizan con propósitos lectores.</li> <li>• Comenta con otras personas el contenido de textos que ha escuchado leer, refiriéndose a actitudes de los personajes, los protagonistas, a otras formas de solucionar un problema, a algo que le parezca interesante, a lo que cambiaría de la historia o a la relación entre sucesos del texto y vivencias personales.</li> <li>• Reconoce 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.</li> <li>• Expresa sus ideas acerca de contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o las palabras que reconoce.</li> <li>• Explora diversidad de textos informativos, literarios y descriptivos, y conversa sobre el tipo de información que contiene partiendo de lo que ve y supone.</li> <li>• Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.</li> <li>• Identifica portada, título, contraportada e ilustraciones, como partes de un texto, y explica, con apoyo de la maestra, qué información ofrecen.</li> </ul>

Tabla VI. Continuación...

Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia entre textos de cuento y estudio a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno.</li> <li>• Sabe para qué se usa el calendario, y distingue la escritura convencional e los números y los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2011b, p. 49.

Tabla VII. Competencias y aprendizajes esperados para el lenguaje escrito sobre el uso del texto.

Aspecto: Lenguaje escrito
<p>Competencia que se favorece: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</p>
Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué sucederá en el resto del texto.</li> <li>• Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.</li> <li>• Pregunta acerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.</li> <li>• Identifica lo que se lee en el texto escrito, y que leer y escribir se hace de izquierda a derecha y de arriba a abajo.</li> <li>• Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos incluidos en textos escritos.</li> <li>• Reconoce la escritura de su nombre en diversos portadores de texto.</li> </ul>

Fuente: SEP, 2011b, p. 50.

Así los niños de educación preescolar adquirirán conocimiento sobre el funcionamiento y el uso del lenguaje, en donde se pretende que tengan actitudes de interés hacia éste, ya que éstas le permitirán desarrollar y potencializar su uso de manera adecuada. “Al concluir este periodo inicial los estudiantes habrán iniciado un proceso de contacto formal con el lenguaje escrito, por medio de la exploración de textos con diferentes características (libros, periódicos, instructivos

entre otros). Construyen el significado de la escritura y su utilidad para comunicar” (Gamboa, 2012, p. 32), en cuanto a la escritura los niños comienzan a tener grandes logros como lo es, escribir su nombre e identificar ciertas letras y en el lenguaje oral comienza a identificar y respetar turnos de palabra.

### *Propuesta curricular 2016*

Tomando en cuenta lo propuesto el plan de estudios 2011, se realizaron modificaciones a la propuesta curricular con base a lo expuesto en la Reforma Educativa 2013, por lo tanto, los componentes a trabajar en el nivel preescolar quedan de la siguiente manera.

El currículo permite que los docentes y directivos logren el máximo aprendizaje de los alumnos, para fomentar un pensamiento crítico que les permita desarrollar las competencias curriculares establecidas en relación al nivel educativo a partir de las herramientas y conocimientos tanto de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Además, debe tomar en cuenta tanto la “dimensión sociocognitiva” como la “dimensión emocional” pues se considera que contribuyen de forma integral en la persona (SEP, 2016), así mismo, es importante considerar la diversidad de contextos, y de esta manera adaptar los contenidos de acuerdo a las características de los alumnos.

De este modo, la escuela desempeña un papel fundamental en la formación integral de los ciudadanos, por lo que tiene como responsabilidad su transformación para atender las demandas de la sociedad del conocimiento, siendo éste un objetivo de la Reforma Educativa (SEP, 2016). Por consiguiente, se debe potenciar la formación en relación a la adaptación hacia diversas situaciones con la finalidad de “desplegar su potencial humano”, para desarrollar la comprensión lectora, escrita y verbal, la creatividad, así como el razonamiento analítico y crítico.

La organización de los contenidos en esta propuesta curricular se centra en tres componentes, que permiten la articulación en todos los contenidos (SEP, 2016), los



componentes son: Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social. Se entiende que los aprendizajes clave son un “conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante” (SEP, 2016, p. 65), a la formación de un proyecto de vida y a la capacidad de “aprender a aprender”.

El primer componente se enfoca en el campo formativo de “Lenguaje y comunicación en la educación básica, se pretende que el alumno desarrolle sus capacidades lectoras y escritoras, al tomar en cuenta tres rutas: ‘producción contextualizada del lenguaje’ [...], ‘aprendizaje de diferentes modalidades de leer, escribir, estudiar e interpretar los textos’ [...], ‘análisis de la producción lingüística” (SEP, 2016, p. 67). Por tanto, se incluyen las materias de: lengua materna y literatura. Español; lengua materna y literatura. Lenguas originarias; segunda lengua. Español; y lengua extranjera: inglés.

El segundo componente es el desarrollo personal y social, que se conforma por tres áreas, que contribuyen al desarrollo de “aprender a ser y aprender a vivir” (SEP, 2016, p. 155) e incluye: Desarrollo artístico y creatividad; Desarrollo corporal y salud y Desarrollo emocional.

Por último, se encuentra el tercer componente que se refiere a la autonomía curricular, la cual se centra en la concepción de la educación inclusiva ya que da la posibilidad a la escuela de tomar sus propias decisiones en relación a los contenidos curriculares con base en los lineamientos de la SEP y ajustándose a los horarios que cada organización escolar tenga, por lo que las decisiones serán tomadas por el *Consejo Técnico Escolar*, ancladas a la Ruta de mejora y de esta manera atender las necesidades de la escuela (SEP, 2016). Dicho componente se organiza en cinco ámbitos (SEP 2016, p. 186): Profundización de aprendizajes clave; Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social; Nuevos

contenidos relevantes; Conocimiento de contenidos regionales y locales e Impulso a proyectos de impacto social.

De acuerdo al primer componente, en la tabla VIII se presentan los ejes y temas de estudio referidos al campo formativo de lenguaje y comunicación, donde se toman en consideración las materias que lo conforman (SEP, 2016, pp. 71-99).

Tabla VIII. Propuesta curricular del Plan de estudios 2016.

<b>Eje</b>	<b>Tema</b>	<b>Preescolar</b>
Estudio	Uso de la biblioteca.	Explorar los acervos y seleccionar textos para seguir la lectura que realicen otras personas en voz alta. Promover la manipulación y “lectura” autónoma de libros.
	Investigación, análisis, evaluación y registro de información.	Predecir el contenido de textos literarios e informativos a partir de los indicadores textuales del portador.
	Comunicación oral de la información.	Compartir e intercambiar ideas sobre un tema, respetando normas de interacción.
	Producción y corrección de textos.	Construir textos colectivos, con ayuda de la educadora, experimentando con recursos lingüísticos y gráficos variados.
Literatura	Leer, compartir, producir e interpretar narraciones.	Contar historias. Escuchar la lectura de textos literarios. Expresar opiniones sobre las historias y los textos literarios Concebir una narración y dictarla a la educadora. Revisar las narraciones y corregirlas colectivamente Organizar una presentación pública de los textos.
	Leer, compartir, producir e interpretar canciones y poemas.	Escuchar y memorizar rimas y canciones infantiles, trabalenguas y juegos de palabras. Crear rimas sencillas de forma colectiva.

Tabla VIII. Continuación...

Eje	Tema	Preescolar
Participación Social	Uso de documentos administrativos y legales.	Escribir su nombre y el de sus compañeros con diversos propósitos. Utilizar datos personales para identificarse. Establecer reglas sencillas de convivencia en el aula.
	Análisis de medios de comunicación diversos: impresos (como revistas y periódicos) y digitales (como blogs y redes sociales).	Crear colectivamente con apoyo de la profesora, invitaciones, circulares y textos sencillos para convocar a los padres a un evento escolar. Elaborar un cartel para promover ese evento.
	Producción de una diversidad de textos con fines personales.	Expresar a través de dibujos e intentos de escritura, la relación del estudiante con el entorno próximo.
Socialización del lenguaje	Comunicación oral y escrita en diferentes situaciones.	Identifica situaciones de conversación oral en la casa y comunidad. Identifica situaciones de comunicación escrita en la casa y comunidad. Identifica situaciones de comunicación oral y escrita.
	Producción e interpretación de textos orales.	Practicar saludos. Identificar diálogos previos para contar un cuento. Escuchar narrativas y crónicas de acontecimientos y fenómenos. Intercambiar opiniones. Practicar normas culturales para dar la palabra, escuchar y hablar.

Tabla VIII. Continuación...

Eje	Tema	Preescolar
Socialización del lenguaje	Producción e interpretación de textos escritos.	<p>Nombrar el mundo y escribir sus nombres.</p> <p>Hacer un libro con texto e imágenes.</p> <p>Hacer una invitación.</p> <p>Corregir textos.</p> <p>Compartir textos.</p>
	Uso de la lengua en el contexto escolar: dar y seguir instrucciones, organizar materiales y textos, registrar hechos escolares, comunicar información, procesos y resultados, hábitos de estudio, formas de indagar sobre el entorno comunicativo.	<p>Seguir y dar una instrucción para elaborar una invitación o un libro.</p> <p>Organizar los materiales de lectura del aula a partir de sus propias categorías e intereses.</p> <p>Anticipar títulos y contenidos de un texto.</p> <p>Platicar sobre un suceso escolar.</p> <p>Respetar las normas de convivencia al opinar y trabajar.</p>
	Disposición y actitud lingüística y de aprendizaje permanente de su idioma.	El mundo, la escritura, la oralidad en la comunicación de los seres humanos.
Vida cotidiana	Usos de la oralidad en la familia, en la comunidad y la escuela.	<p>Identificar y nombrar objetos, animales y personas.</p> <p>Usar vocabulario para nombrar las relaciones de parentesco familiar.</p>
	La conversación, el argumento, el juego verbal y la narrativa.	<p>Escenificar conversaciones del mercado, de la hora de comer, de visitar a un enfermo, de curar a un enfermo, de dar de comer a los animales, de cortar una fruta, entre otras.</p> <p>Comentar preguntas sobre la lectura de cuento a partir de la pregunta ¿por qué?</p> <p>Hacer rimas y cantar.</p>

Tabla VIII. Continuación...

<b>Eje</b>	<b>Tema</b>	<b>Preescolar</b>
Vida cotidiana	Prácticas de narrativa oral ceremonial.	Asistir a festejos y celebraciones. Opinar respecto a las celebraciones tradicionales. Explorar en videos y libros impresos si hay otras culturas que hagan algo parecido. Mirar imágenes de su contexto y comentar lo que ve.
	Prácticas de comunicación escrita en la familia, la comunidad y la escuela: la lectura y escritura de cuentos, chistes, cartas, chats, ensayos, recados, letreros, recetas de cocina, apuntes de diversa índole, entre otros.	Elaborar recados para la familia. Identificar qué está escrito en su lengua materna originaria.
	La relación comunicativa y productiva con otros pueblos. Organización social y política: el perifoneo, diálogos orales de intercambio comercial, documentos escritos: acuerdos de asamblea, entre otros.	Mi comunidad, mi región y mi país. Identificar de donde vienen los alimentos. Identificar acciones de cuidado de la salud, la producción de alimentos, su comercialización.
	Transformaciones de la vida cotidiana en la historia y sus prácticas sociales del lenguaje.	Escuchar a los abuelos/padres sobre los cambios de la comunidad.
	Construcción de conocimientos culturales y aportaciones a la globalidad: salud, medicina, astronomía, ecosistemas, diversidad, biocultural, tiempo y territorialidad.	Describir su sensación de uso de una lengua. Identificar plantas y animales propios del país. Medir el tiempo. Reconocer el espacio geográfico.

Tabla VIII. Continuación...

<b>Eje</b>	<b>Tema</b>	<b>Preescolar</b>
Vida cotidiana	Historia y ejercito de los derechos de niñas, niños y adolescentes, lingüísticos y culturales.	Así era mi abuelo/ abuela de niño/niña.
	Narrativas literarias: obras de teatro, cuentos, chistes, adivinanzas, canciones.	Escuchar y contar cuentos tradicionales y actuales.
	Diálogos con la naturaleza.	Platicar sobre su relación con la naturaleza, desde su contexto inmediato y lo que sabe de otros. Elaborar adivinanzas para descubrir fauna y flora del contexto. Escuchar los creados en su lengua originaria por otros niños/niñas de México y el mundo.
Literatura	Escribir historias personales y crónicas comunicativas.	Describirse a sí mismo y a su familia en una narrativa real o imaginaria.
	Poemas de nosotros y de otros.	Escuchar poemas en diferentes lenguas, entre ellas la suya. Ilustrar poemas.
	El papel del lenguaje en la construcción de conocimientos y valores culturales.	Identificar para qué y cómo nos comunicamos.
	Uso de instrumentos conceptuales clave: (comunicativos, gramaticales, semánticos) para analizar y comprender el lenguaje, y hacer visibles las similitudes y diferencias entre lenguas.	Saber por qué se usan determinados símbolos gráficos en su lengua.

Tabla VIII. Continuación...

<b>Eje</b>	<b>Tema</b>	<b>Preescolar</b>
Reflexión sobre la lengua y los textos	Identificar los ámbitos de uso de su lenguaje.	Identificar dónde usa su lengua materna originaria. Identificar el uso del español en su contexto.
Familiar y comunitario	Participar en diálogos de la vida cotidiana.	Escuchar y decir expresiones cotidianas de saludo, cortesía y despedida.
	Intercambiar indicaciones.	Seguir y dar indicaciones en espacios cotidianos.
	Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.	Ofrecer y recibir información de uno mismo y de otros.
	Interpretar y expresar información de medios de comunicación.	Describir y compartir información del lugar donde se vive.
Lúdico y literario	Leer textos narrativos.	Participar en la lectura de narraciones literarias.
	Participar en juegos del lenguaje.	Participar en juegos del lenguaje para descubrir palabras.
	Leer relatos y textos poéticos o dramáticos.	Participar en la lectura de rimas y cuentos en verso.
Académico y de formación	Ofrecer y seguir instrucciones o participar en eventos formales.	Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.
	Formular preguntas y/o producir textos propios.	Formular preguntas sobre un tema concreto.
	Leer y registrar información.	Compartir información mediante recursos gráficos.

Fuente: SEP, 2016, pp. 71-99.

En el campo formativo de lenguaje y comunicación, se toman en consideración distintos ejes sobre los cuales se engloban un conjunto de contenidos educativos, que la educadora debe presentar y enseñar a los niños por medio de diversos recursos didácticos, los cuales tienen como finalidad lograr los objetivos establecidos en la propuesta. Es decir, la educadora fungirá como mediadora del proceso de aprendizaje, con respecto al lenguaje oral y escrito, por lo que debe propiciar la comunicación, el conocimiento sobre los distintos tipos de texto y el desarrollo cognitivo y social. Se toma como referente el componente social y cultural de los niños, puesto que como se mencionó anteriormente, se promueve el desarrollo integral al considerar la diversidad de contextos y las demandas de la sociedad.

A partir de lo descrito hasta el momento se pueden identificar las transformaciones que han tenido los planes de estudio para nivel preescolar, pues haciendo una recapitulación, la finalidad del plan de estudios de 1992 se enfocaba en combatir el rezago educativo al considerar como aspectos fundamentales el contexto social, la articulación de los contenidos del nivel preescolar hasta la primaria y finalmente se pretendía una mejora de los materiales educativos los cuales serían utilizados por el docente como apoyo didáctico. En relación al bloque del lenguaje oral, lectura y escritura se enfocaba en la experiencia del lenguaje entendido como un vínculo utilizado por los niños para poder expresar sus necesidades, emociones y deseos.

Por su parte el plan de estudios 2004 estaba dirigido hacia la formación integral de los niños, por lo que se implementa la atención hacia tres componentes: afectivo, social y cognitivo al ser considerados como competencias, entendidas como capacidades que los niños deben desarrollar durante el proceso de aprendizaje. Así mismo, es importante mencionar que la organización de los contenidos ya no es por bloques, sino por campos formativos; en relación al de lenguaje y comunicación éste se enfocaba en el establecimiento de relaciones interpersonales para la satisfacción de necesidades, también se considera que el lenguaje oral favorece el lenguaje escrito en relación al conocimiento de textos.



Considerando lo anterior surge el actual plan de estudios 2011 que tiene como objetivo que la adquisición de aprendizajes sean útiles e integrados en la vida cotidiana para que sus experiencias contribuyan a su aprendizaje y de este modo promover el desarrollo cognitivo, personal y social no solo en la educación preescolar, también en la primaria y secundaria al considerar un eje transversal de contenidos, mediante el cual se atienden los tres saberes “saber, saber hacer y saber ser”. En relación al campo formativo de lenguaje y comunicación, el lenguaje se considera como una herramienta que es utilizada para la expresión y satisfacción de las necesidades, lo que permite desarrollar habilidades comunicativas, regular la conducta y adquirir nuevos conocimientos, por otra parte el componente escrito favorece las habilidades para leer y escribir, así como identificar los diferentes tipos de texto y producción de los mismos.

En el año 2013 se llevó a cabo la reforma educativa y posteriormente, la propuesta curricular 2016, la cual pretende fomentar el pensamiento crítico, desarrollar las competencias curriculares a partir de herramientas y conocimientos de tipo: conceptual, procedimental y actitudinal, para ello se toma como referente la dimensión socio-cognitiva y emocional puesto que ambas contribuyen al desarrollo integral. También se considera la diversidad de contextos con la finalidad de poder adaptar los contenidos a las características de los alumnos y así poder atender a las necesidades que requiere la sociedad mexicana. En el campo formativo de lenguaje y comunicación se pretende el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras en cuanto a la producción lingüística contextualizada y a la lectura e interpretación de diversos tipos de textos.

Para concluir este apartado es importante mencionar que las modificaciones a los planes y programas de estudio son realizadas en función de las necesidades que se presentan en determinada época socio-histórica, de modo que se tiene como finalidad atender las demandas y/o problemáticas de la sociedad mexicana, como lo representa el rezago educativo. Para lograr esto inicialmente se debe garantizar la mejora educativa y con ello formar ciudadanos críticos que sean partícipes activos para que contribuyan al desarrollo educativo, económico y social del país.

## **Conceptualización del lenguaje**

### **Comprensión lectora desde la Teoría socio-cultural de Vygotsky**

El objetivo del enfoque sociocultural es "explicar las relaciones entre la acción humana, por un lado, y las situaciones culturales, institucionales e históricas donde se realiza esta acción, por otro" (Wertsch, et al. citados en Daniels, 2001, p. 115), al utilizar los instrumentos mediadores que permiten vincular tanto la acción mental como el contexto cultural. Es así que la acción mediada de los individuos se dirige a múltiples objetivos, es decir, incluye valores cognitivos (Goodnow citado en Daniels, 2001) que permiten determinar qué conocimientos deben ser aprendidos o qué soluciones son las más adecuadas a la situación; de esta manera su función solo puede ser activada al utilizar dichos instrumentos y operar con los procesos internos (Wertsch citado en Daniels, 2001).

Se emplea el término interiorización desde la perspectiva piagetiana al considerar que el aprendizaje es construido por los individuos tomando en cuenta las representaciones simbólicas de la cultura, por lo que Wertsch afirma que "el desarrollo se suele dar mediante el empleo de un instrumento cultural antes de que el agente comprenda plenamente qué es o cómo funciona ese instrumento" (citado en Daniels, 2001, p. 120), a través de las funciones mentales que se articulan desde procesos individuales hasta su utilización en las interacciones sociales. Así mismo Matusov (1998) propone dos modelos para la explicación de este aspecto sociocultural: el modelo de interiorización que explica la "transformación de las funciones sociales en aptitudes individuales" (citado en Daniels, 2001, p. 65) y el modelo de participación en donde "el desarrollo cultural e individual es un proceso validado de transformación de la participación individual en la actividad sociocultural" (Daniels, 2001, p. 65), es decir, la transformación de dicha participación individual, estará validada en la propia práctica sociocultural.

Vygotsky en su teoría socio-histórico-cultural considera que los individuos desde que nacen se caracterizan por tener una socialización primaria y que la formación de las funciones psicológicas superiores no solo está determinada por la herencia sino por aspectos sociales. Además, sus investigaciones se centraron en el estudio de la conciencia, ya que para poder formarla se requiere de la implicación de dichas funciones, propias de los seres humanos que se desarrollan en la interacción social mediada por el lenguaje; la relación con los adultos es un factor determinante para la internalización de la cultura mediante la utilización de signos durante el proceso de desarrollo, puesto que se inicia con una función de comunicación, y posteriormente se utilizan como "instrumentos de organización y de control del comportamiento individual" (Ivic, 1999, p. 776).

Siguiendo a Vygotsky, se puede definir instrumento y signo de la siguiente manera: "el instrumento como algo técnico que altera el proceso de adaptación natural determinando la forma de las actividades de trabajo y el signo como algo psicológico que altera en su totalidad el flujo y la estructura de las funciones mentales" (citado en Daniels, 2001, p. 34). La manera en que el sujeto haga uso del instrumento y de los signos dependerá del contexto y su desarrollo psicológico y social dado que ambos son considerados como instrumentos psicológicos, los cuales son utilizados como recursos al intentar dominar los procesos mentales y a su vez, son utilizados para el control de la conducta.

Cole (citado en Hernández, 2008) agrega la relación existente entre los sujetos – objetos y los artefactos culturales puesto que, como afirma Vygotsky, la mediación social puede darse de dos maneras: "la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio [...] y los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto" (Hernández, 2008, p. 220). Debido a esto el lenguaje es considerado como un instrumento cultural que permite potenciar las capacidades del individuo al operar con distintas funciones mentales que promueven su autonomía en la resolución de problemas por sí mismo.

Se debe agregar también que “el lenguaje es un instrumento para realizar una actividad intelectual conjunta, una característica distintiva del ser humano diseñada para satisfacer las necesidades prácticas y sociales de los individuos y de las comunidades que cada niño deba aprender a emplear con eficacia” (Mercer, 2000, p.17), de esta manera el empleo del lenguaje permite transmitir experiencias y ayudar a la resolución de problemas de manera colectiva. Por otra parte, en cuestión de la educación el lenguaje deberá ser útil y práctico ya que debe ser utilizado como un instrumento para pensar, donde se tomen en consideración las experiencias de cada uno de los participantes para lograr una resolución conjunta a una problemática planteada o simplemente utilizado como retroalimentación de un tema, generando finalmente un cúmulo de conocimientos, que sean útiles y prácticos en la vida cotidiana, que a su vez contribuyan al desarrollo de los sujetos.

Por ello es importante resaltar el papel que desempeña el lenguaje en la realización de una actividad, pues se debe tener en cuenta que el niño habla mientras la realiza; se entiende entonces la acción y la conversación como una misma función psicológica complementada con la vista y el tacto mediante la utilización de herramientas a su alcance, en donde buscan y preparan estímulos que le sean de utilidad para la resolución de una tarea específica, es decir, se realizará una “función planificadora del lenguaje” (Vygotsky, 1979, p. 53) para acciones futuras.

Además, funciona como un instrumento para autorregular los procesos del niño, y a su vez el adulto regula la actividad de este mediante el habla. Posteriormente, el niño regula a los demás con el habla y a su vez se autorregula con su lenguaje egocéntrico; pero no sólo se toman en cuenta las palabras sino la capacidad que cada individuo desarrolla para comunicarse, transmitir información, así como la construcción de significados (Daniels, 2001).

Por ejemplo, en el caso de los dibujos, los niños de menor edad perciben los objetos de manera aislada mientras los de mayor edad tienen una construcción más compleja e íntegra de los objetos. A partir de la descripción de los dibujos los

niños pueden tener un primer acercamiento al pensamiento lingüístico al nombrar cada uno de los objetos que observan con la finalidad de construir una conexión con sus pensamientos sincréticos (Vygotsky, 1979), es decir, vinculan sus pensamientos con lo que perciben y experimentan en su entorno.

De acuerdo con Bakhtin “<<el lenguaje esta preñado en exceso de las intenciones de otros>> nos recuerda que los procesos de mediación son procesos donde los individuos operan con artefactos (palabras/textos) que, a su vez, están conformados en –y por- actividades donde se refutan valores y se negocian significados” (citado en Daniels, 2001, p. 29). Por lo tanto las palabras son un elemento fundamental para el análisis y la formación de conceptos, donde el niño a partir de sus representaciones e imágenes visuales puede vincular el pensamiento y el lenguaje.

De esta manera es importante que durante la etapa de los 3 y los 6 años se proporcione una enseñanza de la lectura y la escritura como algo necesario al potenciar en los niños no sólo el dominio de los signos, sino también los procesos de atención y memoria, donde el interés por su aprendizaje sea un aspecto significativo al convertirse en una forma compleja del lenguaje (Vygotsky, 1979).

### **Aprendizaje situado en el proceso de lectura**

El desarrollo humano está determinado por la apropiación de los instrumentos y artefactos histórico-culturales en los que participa mediante la interacción social. Bruner (citado en Hernández, 2008) menciona que los procesos educativos son foros culturales en los que los individuos negocian, comparten y construyen no sólo los conocimientos conceptuales, sino una serie de normas, valores y actitudes, constituyendo así los significados compartidos.

Por su parte, Lave define que “el aprendizaje situado suele ser involuntario y se produce cuando los individuos participan cada vez más en una comunidad de práctica” (citado en Daniels, 2001, p. 106), donde construyen y comparten sus conocimientos

con la finalidad de potenciar su Zona de Desarrollo Próximo a partir de la interacción mediada por el lenguaje. Se debe considerar la relación entre novatos y veteranos y tomar en cuenta la transformación sociocultural dentro de las prácticas compartidas; de este modo la práctica social estará determinada en función de la participación activa de un sujeto dentro de su comunidad, la cual implica que los participantes compartan “la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades” (Lave & Wenger, 1991, p. 35).

De acuerdo con Lave y Wenger “el aprendizaje considerado como actividad situada tiene como característica distintiva y fundamental un proceso al que llamamos participación periférica legítima” (citado en Daniels, 2001, p. 106), la cual permite identificar una relación entre personas expertas y los aprendices que se encuentran inmersos en la comunidad cultural, donde a partir de dicha participación se verán implicados los artefactos, instrumentos y prácticas de la comunidad. Es importante que el novato tenga acceso a la práctica en comunidad, ya que de esta manera podrá adquirir mayor conocimiento y experiencia que lo conducirán a un mayor nivel de expertez; del mismo modo esto le permitirá adquirir un sentido de pertenencia e identidad cultural.

En la participación periférica relacionada al proceso de lectura, se encuentra el *modelo de la semiótica social*, el cual establece que los individuos a partir de sus experiencias, conocimientos e historia individual interpretan el texto, de esta manera se toma en cuenta el contexto de la situación y el contexto de la cultura, lo que permite anclar dicho texto con otros (Daniels, 2001). Tomando en cuenta las investigaciones de Bazerman, se determina que “un texto organiza y regula la actividad, incluyendo las relaciones e interacciones entre los participantes” (citado en Daniels, 2001, p. 110-111), por lo que es importante la manipulación de los sistemas simbólicos establecidos socioculturalmente en los niños dentro de la educación formal, al considerar que “las contribuciones de un aprendiz a la actividad en curso adquieren valor en la práctica [...] un valor que aumenta a medida que el aprendiz se hace más experto” (Daniels cita a Lave & Wenger, 2001, p. 108).

El texto funciona como “generador de nuevo significado, como dispositivo para pensar [...] leer supone una participación activa y dialogal” (Daniels cita a Lotman, 2001, p. 119), surge así una referencialidad discursiva, la cual de acuerdo a Wertsch, permite indagar sobre los actos comunicativos y, de esta manera relacionar las expresiones en función del contexto presente o para evocar características del contexto, lo que permite identificar la “presencia/accesibilidad del escritor/lector en el texto” (citado en Daniels, 2001, p. 120).

De acuerdo a las teorías pedagógicas de Vygotsky (citado en Ivic, 1994) la educación es definida como el desarrollo artificial del niño, debido a que no sólo se adquieren conjuntos de informaciones, sino que se contribuye a su desarrollo, al proporcionarle los “instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales” (Ivic, 1994, p. 782), los cuales tienen como finalidad que el niño se encuentre en constante interacción con el mundo que le rodea, para de esta manera generar nuevos aprendizajes que a su vez estarán mediados por los adultos, se debe tener en cuenta que el niño comienza a imitar ciertas actitudes del adulto lo cual influye en sus representaciones mentales.

Mercer (1997) considera que “la educación debería ser un medio para ayudar a los alumnos a desarrollar formas de utilización del lenguaje como una forma social de pensamiento, y es difícil que tenga éxito si sus oportunidades para utilizar el lenguaje se limitan a pequeños huecos de respuesta en las conversaciones con los profesores” (p. 73), así mismo, mediante las conversaciones las personas defienden sus prioridades, puntos de vista, intereses y /o metas que a su vez pueden ser compartidos y comunes entre dos o más personas, justo ahí radica la importancia en que los alumnos y profesores compartan los mismos objetivos y metas educativas.

Por su parte, Lave y Wenger (1991) hacen una distinción entre las circunstancias pedagógicas de aprendizaje, en las cuales consideran:

- Curriculum de aprendizaje: son las oportunidades situadas o metas para la práctica diaria, enfocadas en los aprendices.
- Curriculum de enseñanza: es específico para instruir o enseñar al novato.

Considerando dicha perspectiva, se pretende que la enseñanza esté centrada en “prácticas educativas auténticas, [...] coherentes, significativas y propositivas” (Díaz Barriga, 2003, p. 3), donde se promueva la participación de los individuos en relación al contexto en el que están inmersos, para dar mayor importancia a la acción recíproca que incluye una serie de componentes durante la actividad (Engeström, citado en Díaz Barriga, 2003, p. 4):

- El sujeto que aprende.
- Instrumentos semióticos utilizados en la actividad.
- Regulación de la actividad mediante los contenidos y saberes.
- Comunidad de referencia de la actividad y el individuo.
- Normas o reglas de comportamiento que permitan regular las relaciones sociales.
- Reglas para la decisión de tareas de la actividad.

El aprendizaje situado reconoce la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, en el cual se pretende que por medio de la participación del individuo éste se integre gradualmente a una comunidad de práctica, donde además de construir significados, sea capaz de poner en práctica sus conocimientos al apropiarse de las herramientas y artefactos culturales. De igual manera es importante resaltar el papel que desempeñan los expertos ya que a partir de la interacción que éstos tienen con los novatos, pueden mediar el proceso de apropiación de herramientas culturales, al potenciar sus capacidades y habilidades; lo que permite contribuir a lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

### **Zona de desarrollo próximo y andamiaje**

La pedagogía moderna considera que el niño “debe ser consciente de sus propios procesos de pensamiento” (Daniels, 2001, p. 143) y de esta manera contribuir en



su proceso metacognitivo al autorregular sus capacidades, habilidades y competencias para el logro de una tarea, utilizando la *mediación metacognitiva*, es decir, la “adquisición por parte del niño de instrumentos semióticos de autorregulación, autoplanificación, autocontrol, autocomprobación y autoevaluación” (Daniels, 2001, p. 144). Además, utiliza la “*mediación cognitiva* en función de la adquisición por parte del niño de instrumentos cognitivos necesarios para resolver problemas en el ámbito de una materia” (Daniels, 2001, p. 144).

Considerando lo anterior, en la ley genética del desarrollo cultural de Vygotsky se propone que “en el desarrollo cultural del niño cada función aparece dos veces; primero a nivel social y después a nivel individual” (citado en Daniels, 2001, p. 57), es decir, se pasa del nivel interpsicológico al nivel intrapsicológico, en donde se toma como referente el aspecto social y cultural, al estar determinado por la relación establecida entre el experto y el novato, de manera que se promueve la adquisición de nuevos aprendizajes y/o saberes.

Encontramos aquí el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que tiene como finalidad explicar la producción del aprendizaje social y participativo; este se define como: “la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky 1978, citado en Daniels, p. 88), se considera también la escuela al promover nuevos aprendizajes que contribuyen al proceso de metacognición.

De acuerdo con dicha definición, diversos autores han interpretado el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotsky; Lave y Wenger (1991) clasifican dichas interpretaciones en tres categorías:

- Se enfocan en la resolución de problemas por parte del aprendiz: en el momento en que no requiere ayuda (lo que puede hacer por sí solo) y

cuando la requiere (problemas o actividades que no puede resolver por sí mismo), es decir, se hace referencia al concepto de andamiaje.

- Definida como la “distancia entre el conocimiento cultural provisto por un contexto sociohistórico -usualmente facilitado mediante la instrucción- y la experiencia dada por los individuos (Davydov & Markova, citados en Lave & Wenger 1991, p. 10), es decir, referida a la distancia entre el conocimiento instruido y el conocimiento previo que tiene el sujeto. Esta categoría se enfoca en la distinción que hacía Vygotsky entre los conceptos cotidianos y científicos, en donde menciona que “se logra un concepto maduro cuando las versiones científica y cotidiana se han combinado” (Vygotsky, citado en Lave & Wenger 1991, p. 11).

Sin embargo, ambas categorías consideran la adquisición individualizada del sujeto con respecto a los aspectos culturales, debido a que:

- Se enfocan en una perspectiva colectivista o societaria en donde se define la ZDP como “la distancia entre las actividades diarias de los individuos y la forma, históricamente nueva, de la actividad de la sociedad que puede generarse colectivamente como una solución para el vínculo potencialmente materializado en las actividades cotidianas” (Engeström, citado en Lave & Wenger 1991, p. 11).

Así mismo, autores como Wood y Wood (citado en Daniels, 2001) realizan una interpretación de la ZDP, basándose en el *enfoque de la incertidumbre*, donde se establece que ésta dificulta el aprendizaje al influir en la motivación y, por tanto, en la realización de la tarea al sentirse inseguro o poco familiarizado; se identifica que los estudiantes expertos disminuyen su incertidumbre al dominar los contenidos de la tarea, y se pretende que estos a su vez ayuden al aprendiz a reducirla. El segundo enfoque basado en la contingencia se identifica en el estudiante “cuya incertidumbre en relación con una tarea es elevada” (p. 155); la ayuda proporcionada dependerá de las respuestas del estudiante a partir de preguntas

que den pauta a dichas respuestas o mediante la demostración de los siguientes pasos que le permitirán lograr la tarea (pág. 156):

- Nivel 0: ninguna ayuda
- Nivel 1: sugerencia verbal general
- Nivel 2: sugerencia verbal concreta
- Nivel 3: indicar materiales
- Nivel 4: preparar materiales
- Nivel 5: hacer una demostración del uso de los instrumentos.

La ayuda proporcionada en la realización de una tarea hace referencia al concepto de andamiaje, donde en un momento inicial requiere de dicha ayuda, para posteriormente retirarla; el adulto es quien guía al niño en su participación en la actividad, en el cual se pretende mejorar su comprensión en relación a un concepto particular (Emihovich & Souza, citados en Daniels, 2001), de esta manera le ayuda en función de la capacidad que tenga el niño y las capacidades intelectuales que ha desarrollado el adulto, para contribuir al logro de la Zona de Desarrollo Próximo.

Se trata entonces de un proceso de descubrimiento en el que la competencia del experto "empieza con su papel en una transacción social" (Edwards & Mercer, 1994, p. 103) donde se utiliza el lenguaje durante la actividad conjunta. De esta manera, a partir de la noción de interiorización en el proceso de aprendizaje, se tendrá como resultado un individuo competente que logre vincular dichos aprendizajes en nuevos contextos, siendo capaz de realizar una actividad por sí solo sin requerir la ayuda de experto. De acuerdo a Hernández (2008), las principales características del andamiaje son:

- “Debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno participante” (Hernández, 2008, p. 234), es decir, algunos aprendices requieren de apoyos que estarán relacionados al nivel de competencia al aprender los nuevos contenidos.

- “Debe ser transitorio o temporal” (Hernández, 2008, p. 235), es decir, conforme los aprendices mejoren en su nivel de competencia, los expertos deben ir retirando su apoyo de forma gradual.
- “Debe ser explicitado (audible y visible) y tematizable” (Hernández, 2008, p. 235), es decir, que el aprendiz sea consciente del proceso de ayuda recibido por una persona más experta por lo que se realiza mediante un proceso de colaboración.

Es importante determinar los medios que permitirán apoyar la actuación del enseñante en el proceso de andamiaje, con la finalidad de facilitar el aprendizaje, por ejemplo, Tharp (citado en Daniels, 2001), propone los siguientes medios:

- Demostrar: se proporciona información al estudiante con la finalidad de ayudar en el recuerdo de la acción.
- Retroalimentación: permite comparar la actuación con la norma y fortalecer así el proceso de autoayuda y autocorrección.
- Dirección basada en la contingencia: “aplicar a la conducta los principios del refuerzo y del castigo” (Daniels, 2001, p. 167).
- Instruir: se proporciona información y ayuda en la toma de decisiones en las ocasiones en que el estudiante no tiene completamente clara la actuación en la actividad.
- Cuestionar: se solicita una respuesta verbal, para generar en el estudiante una operación mental que le permite clarificar su comprensión.
- Estructuración cognitiva: referida a las explicaciones que permiten justificar y organizar el aprendizaje, para ello se modifican o generan nuevos esquemas de conocimiento; estos “se pueden concebir como mecanismos de selección y se pueden emplear para explicar las diferencias entre las maneras de actuar de expertos y principiantes” (Daniels, 2001, p. 49).
- Estructuración de tareas: implica “fragmentar, segregar, secuenciar o estructurar de alguna otra forma los componentes de una tarea” (Daniels, 2001, p. 168), contribuye a que el estudiante alcance su Zona de Desarrollo Próximo.

Por otro lado, se considera la categoría que propone Lave y Wenger respecto a la definición de la ZDP, en la cual hacen referencia a la distancia entre los conocimientos instruidos y los conocimientos previos, se identifica en particular que al ingresar a la escuela, los niños experimentan cambios de posición principalmente relacionados a los conocimientos y roles que desempeñan dentro de las actividades del aula, diferenciando entre los conocimientos empíricos que permiten resolver problemas y los conocimientos teóricos que de igual manera permiten dar resolución a los problemas, pero a su vez, permiten la apropiación de instrumentos cognitivos específicos (Daniels, 2001, p. 147), de modo que es importante relacionar el sentido y el significado de la palabra dependiendo del contexto en donde ésta se pronuncie ya que “la comunicación desempeña una función mediadora entre la sociedad educativa y el individuo” (Vygotsky, citado en Daniels, 2001, p. 80).

La construcción de conocimientos y la información está permeada por los sistemas semióticos que permiten dar significado a aquello que se está aprendiendo, al utilizar el *habla social* “asociada con la información y la construcción de conocimiento” (Wells citado en Daniels, 2001, p. 152) y el *habla interna relacionada* con la “experiencia y la comprensión” (Wells citado en Daniels, 2001, p. 152). Siguiendo a Scardamalia y Bereiter, se establece que “la principal función de la educación debería ser la construcción de conocimientos colectivos mediante el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos” (citados en Daniels, 2001, p. 150), donde el conocimiento adquirido se convierte en los objetos que permiten dar resolución a las diversas situaciones que se presenten y, de esta manera las actividades contribuyan para que los estudiantes puedan aplicarlo fuera del aula, para así estimular su predisposición y sus estrategias ante nuevas situaciones (Wells citado en Daniels, 2001).

Davydov retomando a Vygotsky afirma que la educación formal debe contribuir no solo en la adquisición de nuevos conocimientos sino al desarrollo integral de la persona, dando posibilidad de reflexionar sobre el contenido teórico (citado en Daniels, 2001), en el cual, la importancia de la interacción es fundamental para

contribuir a dicho desarrollo. Vygotsky (citado en Daniels, 2001) menciona que los conceptos científicos solo son enseñados al niño en el ámbito escolar al requerir un orden jerárquico, lógico y coherente, puesto que se enfocan en la capacidad de operar de manera sistemática de acuerdo a lo que la sociedad les demanda. En cambio, los conceptos espontáneos son aquellos que se adquieren en el contexto en donde se desarrolla, es decir, que no pertenecen a la educación formal, ya que son construcciones del mundo las cuales no necesariamente deben ser sistematizadas, sin embargo, se tiene la capacidad de operar con ellas.

Debe existir una relación entre el conocimiento científico y el conocimiento previo, es decir, los conocimientos que el niño posee; y al mismo tiempo otorgarle sentido y significado a aquello que se está aprendiendo dado que “una manera de comprender parte del proceso educativo es verlo en función de ayudar a los niños a establecer vínculos entre su comprensión cotidiana y lo que Lemke (1990) describe como una forma de conocimiento instruido que se expresa en el modo sinóptico del lenguaje escrito” (Daniels, 2001, p. 83).

### **Conceptualización sobre la lectura**

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica define el proceso de lectura como un proceso complejo que va más allá del desciframiento de signos; implica tomar en cuenta todos los conocimientos y experiencias previas del lector que le permiten dar sentido y significado al texto incorporándolo a su propia realidad, al ser un “acto de comunicación que permite un encuentro personal entre el lector y el escritor propiciando cambios de estado internos en el lector” (citado en Zamora, 2000, p. 1).

De manera que en dicho proceso se hace referencia a aquellas habilidades cognitivas con las que opera el funcionamiento del cerebro a partir de procesos psicológicos, de los cuales Zamora (2000) identifica los siguientes:

- “El cerebro transforma los estímulos luminosos que llegan a la retina en una imagen visual fiable” (p. 3), donde el sistema nervioso capta la información recibida, procesándola de manera instantánea.

- El sistema visual requiere de la participación de miles de neuronas, por lo que “la percepción del color, el movimiento y la forma tiene que ver con las transmisiones sinápticas de las neuronas de diferentes zonas visuales que procesan la información de la corteza cerebral” (p. 3).

De igual modo Gárate (1994), identifica que la comprensión lectora opera con procesos cognitivos, tales como: "el reconocimiento de palabras el cual implica la codificación de patrones visuales y auditivos; el análisis sintáctico que es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de la oración; y el análisis semántico en donde se establecen las relaciones de significado de la oración" (p. 4), comprendiendo así, cuatro procesos psicológicos:

- El carácter dinámico y activo del sujeto: se refiere a las diferentes estrategias que ocupa el lector para decodificar el texto, las cuales terminan con la representación o esquemas mentales que atribuye el sujeto con respecto al significado.
- Actuación en paralelo de los procesos: se realiza un procesamiento instantáneo de la información con respecto a lo que el sujeto está leyendo, es decir, el sujeto atribuye de inmediato significado a aquellas palabras que lee y posteriormente establecerá relaciones entre las diferentes partes del texto.
- Prioridad por la búsqueda del significado: interpretación de cada palabra que conforma el texto y, a su vez, se integra con la información leída anteriormente del mismo texto, es decir, al interpretar el sujeto cada palabra le atribuirá sentido a aquello que leyó.
- Actuación de la memoria operativa en la coordinación de estos procesos: es la relación de todos los procesos cognitivos que se llevan a cabo con la finalidad de que el sujeto entienda lo que ha leído.

Por otro lado, en el proceso de comprensión del lenguaje, se ven implicados diversos subprocesos metacognitivos, puesto que, para poder comprender un texto es indispensable en un inicio conocer el significado de las palabras para

comprender las oraciones y por último la idea general que expresa el autor, relacionándolo con los conocimientos previos que posee el sujeto para que, de esta manera, aquello que está leyendo le sea significativo.

De acuerdo a Moscoso (s.f) se presentan cinco tipos de lectura:

- Lectura sub-silábica o fonemática: se refiere a aquella lectura en la que el lector nombra cada fonema de las palabras para formar sílabas que a su vez formarán palabras, por ejemplo: M-a-m-á.
- Lectura silábica: el lector lee por sílabas, sin embargo, no logra leer por palabras, por ejemplo: Mi – Nom- bre es Pa-co.
- Lectura vacilante: el lector muestra inseguridad al leer por lo que no distingue los signos de puntuación, repite palabras o párrafos y se detiene en algunas palabras para hacer un deletreo mental, por ejemplo: Mi mamá es...tu..día la Uni..ver..si..dad.
- Lectura corriente: es el tipo de lectura que poseen los llamados "buenos lectores". Se caracterizan por una buena pronunciación de las palabras, una adecuada atención y utilización de los signos de puntuación, así como una rapidez adecuada, por ejemplo: ¡Hola, buenos días! ¿Me podrías decir tu nombre?
- Lectura expresiva: reúne las características mencionadas en la lectura corriente, pero el elemento que se añade es el de la "expresividad" en el que el lector mediante la entonación y matices de la voz permite a los oyentes percibir el estado de ánimo y los sentimientos que plasmó el escritor.

Dichos tipos de lectura se presentan como transiciones por las que el lector pasa una vez que adquiere mayores habilidades relacionadas con el proceso de lectura por lo que, como se mencionó anteriormente, esto implica que para comprender un texto se haga uso de dichas habilidades, aportando conocimientos previos, hipótesis e inferencias, que permitan construir significados (Durango, s.f), como se revisará a continuación.



## **Inferencias**

Leer implica la utilización y el aprendizaje de distintas estrategias que tienen como finalidad que el lector pueda decodificar la información del texto y relacionarla con sus conocimientos previos para atribuir así sentido y significado a lo leído, lo cual implica la comprensión del texto de manera global. Para que esto se pueda lograr, es importante que el lector desarrolle habilidades para la lectura de distintos tipos de textos, entre ellos, los instructivos.

Las inferencias se consideran como una de las estrategias que el lector puede utilizar para la contextualización del texto, es así que estas "son definidas como representaciones mentales que el lector/ oyente construye o añade al comprender el texto" (Duque- Aristizábal y Vera- Márquez, 2010, p. 23), en consecuencia esto le permite deducir la información que no se encuentra de manera explícita, sin embargo, sí es expresada de forma implícita, por lo tanto, éste deberá relacionar las ideas expuestas por el autor con sus conocimientos previos y posteriormente evaluar lo leído, para así poder aportar nueva información al texto.

Al llevar a cabo un proceso de inferencia, el lector lo asocia con otros procesos, tales como la memoria y la comprensión, lo que a su vez permite relacionar los significados ya que de acuerdo a Cisneros, Olave y Rojas (2010) "la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros", dicha significatividad surge una vez que los lectores han decodificado la información, o una vez que ellos están realizando dicho proceso. Siguiendo a Cisneros, et al. (2010), la elaboración de inferencias es modificable en función de los estímulos que se presentan al lector por lo que esto le permite contextualizar aquello que está por leer.

"Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas –que tienen más de un significado- y de contar con un marco amplio para la interpretación" (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado Coordinación Estatal de Consejos Pedagógicos, s.f, p. 4), es decir, el lector deberá contextualizar la información, para así, comprenderla desde un enfoque sistémico o global a partir de las habilidades lectoras que éste presente.

## **Habilidades lectoras**

La habilidad lectora se refiere a tres aspectos indispensables: comprensión, velocidad y fluidez, estos pueden relacionarse mutuamente, por ello “el valor que cada uno de ellos tiene depende de su vinculación, es decir en qué medida se da uno sin afectar el otro” (Gómez, 2013, p.1), a continuación, se explica detalladamente cada uno de los aspectos de la habilidad lectora.

- La comprensión lectora es entendida como aquella habilidad que posee el sujeto para poder entender el lenguaje escrito de modo que se lleva a cabo una decodificación de la información que posee un texto (Gómez, 2013) para poder interpretar las ideas principales del autor, esto a su vez es relacionado con los conocimientos previos que posea el sujeto en función del tema leído. También se puede mencionar que la comprensión lectora produce una reestructuración de esquemas mentales, pues se aporta nueva información a las estructuras cognoscitivas que generan nuevos conocimientos.

Para poder llevar a cabo dicho proceso es necesario que el sujeto haga uso de diversas estrategias para la comprensión lectora, un ejemplo de ello es: notas, subrayar, anotar las ideas principales, resúmenes, mapas mentales, etc.

- La velocidad de lectura es entendida como aquella “habilidad que se tiene de leer palabras escritas en un determinado lapso de tiempo intentando comprender lo leído” (Gómez, 2013, p. 1), pues se considera que entre más rápido se lea, es menor el riesgo de perder la concentración sobre el texto, “debido a que nuestra capacidad de interpretar lo escrito es más veloz que nuestra habilidad de hablar o pronunciar palabras mientras leemos” (ídem), de manera que la velocidad se expresa en el número de palabras que se pueden leer por minuto.
- Por último, la fluidez lectora es la habilidad que presenta al leer en voz alta pues se considera “la entonación, ritmo, fraseo y las pausas apropiadas para entender y dar sentido a la lectura al identificar las ideas enmarcadas por la

puntuación” (Gómez, 2013, p.1), la fluidez suele ser evaluada en la lectura en voz alta, de manera que el sujeto debe considerar los componentes de la misma.

Estos tres aspectos están interrelacionados, sin embargo, el más importante de ellos es la comprensión lectora pues la mala interpretación incluso de una palabra modifica el contexto e idea general del texto.

Así mismo, de acuerdo con los Estándares Nacionales de la Secretaría de Educación Pública (2010), la habilidad lectora implica dos componentes esenciales estos son: la decodificación de palabras, es decir, la identificación o desciframiento de cada una de ellas; y la comprensión del significado a nivel general en relación al texto pues considera que se debe “entender y reflexionar sobre lo que se lee” (SEP, 2010, p.1), para que exista comprensión lectora.

Siguiendo esta misma línea, Irrazabal (2007) menciona que para la comprensión de un texto se requiere que el lector advierta la cohesión y coherencia, la primera se enfoca en la relación establecida entre las distintas oraciones dentro del texto y la coherencia es la interrelación entre las diversas partes que contiene un texto razón por la cual la comprensión requiere un proceso cognitivo complejo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés UNESCO, 2009) menciona que el proceso de lectura implica dos componentes que influyen en la comprensión del texto:

- Lingüística: referida al significado del texto, las palabras, la forma del texto, la sintaxis, etc.
- Extralingüística: objetivo del texto, modo de tratar la información, etc.

Para que el sujeto pueda comprender un texto es importante que lo relacione con sus conocimientos previos como se mencionó anteriormente, ya que de esta manera se almacena en su memoria dando paso a los esquemas mentales, los cuales se reestructuran constantemente con la adquisición de nueva información para dar respuesta a nuevas situaciones de aprendizaje.

La comprensión lectora implica que el proceso de lectura se debe realizar de forma secuencial, puesto que el lector debe considerar que no se retiene toda la información que ha sido leída. De esta manera activa procesos automáticos durante el proceso lector (UNESCO, 2009, p. 17-18):

- Identifica la idea general, así como las letras que conforman el texto y hace relaciones entre las ideas, lo que le permite dar sentido al texto conforme se lee.
- Construye representaciones mentales; utiliza las pausas adecuadamente con ayuda de los puntos finales o comas, permitiéndole almacenar conjuntos de información, es decir, el lector va conformando *microestructuras de la información*, entendidas como la secuencia que tiene un texto.
- A partir de las microestructuras o ideas que construye el lector en relación al texto logra dar sentido, y de esta manera procesar la información. En caso de encontrar que falta información mientras realiza el proceso lector comienza a generar inferencias, es decir, utiliza aquellos conocimientos que ya han sido almacenados, permitiéndole utilizarlos para “organizar e interpretar la nueva información entrante” (UNESCO, 2009, p. 17); a esta nueva reconstrucción de la información se le conoce como *texto base*.
- Elaboración de hipótesis por parte del lector. Conforme el lector lee el texto confirma o elimina las hipótesis planteadas sobre aquello que piensa ocurrirá durante el desarrollo del texto.

Además, la información es organizada de forma jerárquica, por lo que las microestructuras van conformándose en macroestructuras, que se refieren al contenido a nivel general del texto, lo que permite al lector organizar la información de acuerdo a su importancia, al tomar como primer referente la idea u objetivo central. Para conformar las macroestructuras del texto se requiere del funcionamiento de cuatro operaciones que de acuerdo a la UNESCO (2009) citado a Van Dijk las denomina *macrorreglas*, las cuales consisten en: "omitir, seleccionar, generalizar y construir o integrar" (Van Dijk, 1983, p. 59), es importante hacer mención que dichas macrorreglas deben cumplir con condiciones de conexión y coherencia, con

la finalidad de facilitar la accesibilidad de la información o contenido al lector. A continuación se explican brevemente ( Van Dijk, 1983, pp. 60-62):

- Omitir: toda información de poca importancia y no esencial puede ser omitida o eliminada.
- Seleccionar: se puede omitir cierta cantidad de información, que resulte obvia o redundante para el lector.
- Generalizar: omite componentes o información esencial de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva, dicho de otro modo, se omiten características particulares de los objetos, para elaborar generalizaciones de conceptos, al considerarse información poco relevante.
- Construir o Integrar: la información se ve sustituida por nueva información y no es omitida ni seleccionada. El texto en sí puede mencionar una serie de aspectos, que de manera conjunta pueden formar un concepto más general o global.

De acuerdo a la UNESCO (2009) las anteriores macrorreglas, consideran dos aspectos principales:

- Aquello que el lector estima que es importante, para ello se toman en cuenta los títulos o frases destacadas.
- Conocimientos previos y el propósito del lector.

Van Dijk hace referencia al término de *superestructura* definiéndola como el “análisis sintáctico al plano del texto, mediante un esquema de organización de las partes” (citado en UNESCO, 2009, p. 19), así mismo, la superestructura es considerada como "la estructura global que caracteriza al tipo de texto [...] una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, es el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto" (Van Dijk, 1983, p. 142). En otras palabras, la superestructura se refiere la forma en que se encuentra estructurado u organizado un texto, así como su contenido, los cuales a su vez responden a un tipo y género textual, puesto que se enfoca en la determinación del orden de las partes o elementos que contiene un texto a diferencia de la macroestructura, ya que esta refiere al tema global del texto como se mencionó anteriormente.

## **La lectura en los niños preescolares**

En la educación es importante promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores aunado al uso adecuado de los artefactos culturales, debido a que cada sociedad determina aquellos que son funcionales y valiosos para el óptimo desarrollo de los individuos, mediante la interacción del adulto (persona más experta) y el aprendiz (novato). Así, el alumno es concebido desde la perspectiva sociocultural como “un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández, 2008, p. 232). Además, se ve implicado en un proceso de construcción de saberes en el que surgen dos procesos: a nivel individual y a nivel colaborativo en el que se lleva a cabo un proceso de co-construcción de los saberes (Wertsh citado en Hernández, 2008).

En el caso de la lectura se contribuye al desarrollo intelectual e integral de la persona, al promover en los niños la reconstrucción y construcción de lo que les rodea mediante el juego, la experimentación e interacción, tomando en cuenta que antes de ingresar a la educación formal son capaces de interpretar códigos, señales, así como textos de tipo auditivo y sombras que son codificables por el sistema nervioso central (Zamora, 2000). Es importante que durante esta etapa de educación se tomen en cuenta los conocimientos previos con los que ingresan los niños y, de esta manera desarrollar sus competencias lectoras, permitiéndoles “descifrar, analizar e interpretar la información” (Zamora, 2000, p. 2). Daniels (2001) cita a Cole y Engeström para describir los requisitos implicados en la enseñanza de dicho proceso (p. 153-154):

- Los procesos cognitivos implicados en la lectura no son sólo de tipo individual, pues se considera que dichos procesos se verán implicados entre “el docente, el alumno, otros estudiantes y los artefactos culturales”.
- A partir de la interacción niño–adulto se “puede coordinar el acto de leer por parte del niño antes de que éste pueda realizar esta actividad por sí solo”.

Así, al tener en cuenta la interacción que establece el niño con el adulto, se favorecerá una enseñanza recíproca, ya que “el niño trabaja con la comprensión

del enseñante sin que necesariamente se le enseñe de una manera directa” (Daniels, 2001, p. 161), permitiendo:

- Resumir “identificar y parafrasear la idea principal del texto” (Daniels, 200, p. 158).
- Generar preguntas: donde se solicite información que permita llevar a una comprensión, así como el recuerdo de información.
- Clarificar: distinguir cuando existan problemas de comprensión al solicitar ayuda o releer el texto.
- Predecir: plantear hipótesis sobre lo que se seguirá leyendo con base a la estructura y contenido del texto. Es importante resaltar que, durante las etapas de adquisición de la lectura, los niños se plantean *hipótesis de cantidad* en las ocasiones en que piensan que “las palabras largas se pueden leer mientras los monosílabos no” (Martínez, Navarro & Ruiz, s.f, p. 12) e *hipótesis de variedad* en el momento en que “el niño cree que las palabras que tienen letras repetidas no se pueden leer” (Martínez, et al., s.f, p. 13).

Para que los niños puedan leer con base al sistema alfabético deben conocer las letras, definiéndolas como “símbolos que codifican información fonológica estableciendo una relación sistemática entre las reglas escritas y la manera de pronunciarlas y vocalizarlas” (Nation 2008, citado en Silva, 2014, p. 48) así como su significado y sonido, por lo tanto, al decodificar el texto el niño estará descifrando lo que éste dice.

Otro factor importante es el conocimiento sintáctico ya que “la organización gramatical de las oraciones orienta al sujeto sobre el significado” (Cain 2010, citado en Silva, 2014, p. 51), dicha organización favorece la comprensión de la oración; y el discurso narrativo "permite a los niños enriquecer su comprensión de los eventos humanos mediante el uso del lenguaje" (Silva, 2014, p. 52) por esto, es importante desarrollar diversas estrategias de comprensión de textos desde el nivel preescolar, puesto que el proceso de comprensión favorecerá al niño en etapas posteriores en el ámbito educativo. Muñoz y Anwandter (2011) mencionan a partir de investigaciones que los primeros 5 años de vida son claves para el desarrollo de las habilidades en lectura, es importante que dicha actividad sea compartida desde la

lectura que un adulto le hace en los primeros años y así, los niños no solo sean capaces de escuchar lo leído, “sino que también puedan mirar lo impreso y las imágenes” (p. 16).

### **Lectura de textos con imágenes**

De acuerdo con Ferradini y Tedesco (1997) en la actualidad imágenes y sonidos influyen en el proceso de comunicación humana, es por esto que deben ser considerados en el proceso de enseñanza -aprendizaje porque “una escuela comprometida con la realidad social ha de ofrecer un conocimiento creativo del lenguaje audiovisual, una pedagogía comunicacional que ofrezca resortes de interpretación y recreación de los nuevos códigos” (citado en Aguaded 1993, p. 157-158), de este modo, es indispensable comprender la imagen desde los elementos que se representan hasta el significado que tiene con respecto al contexto en el que se presenta, ya que, una imagen puede tener múltiples significados.

La alfabetización visual (y audiovisual) consisten en un “proceso de enseñanza-aprendizaje para la lectura de imágenes, es decir, para su decodificación reflexiva, a partir del estudio de los elementos que constituyen el lenguaje visual” (Regalado, 2006, p. 20), se enfatiza en la comprensión de la imagen con respecto al significado que le fue otorgado, por lo cual el espectador realiza su propia interpretación de lo observado, lo que permite al individuo captar la realidad desde su perspectiva, asociada a conocimientos previos. La percepción que se tenga sobre la imagen estará relacionada con la atención que se le brinde a ésta, ya que la percepción visual involucra procesos cognitivos e interpretativos.

Las imágenes intentan sustituir o captar la realidad para transmitir un determinado mensaje, al hacer uso de diversos recursos como los expresivos y los gráficos. En el aula es importante que los niños realicen lecturas con imágenes, expresando sentimientos sobre lo que puede provocar en ellos, por ejemplo, de un paisaje o una fotografía. De esta manera encontramos de acuerdo a Zamora (2000):



- Oraciones con imágenes: se estructura la oración de manera lógica, la cual posibilita que el niño lea la oración a partir de un orden establecido apoyándose en las imágenes.
- Lectura de indicaciones: se apoya en los íconos y permite una lectura lógica de la secuencia de aquello que se realizará, promueve su autonomía al no requerir la intervención de un adulto para concretar la acción solicitada.

Martínez et al. (s.f) definen que los niños experimentan transiciones en el proceso de adquisición de la lectura, a partir de las siguientes etapas (p. 14-15):

- Primera etapa: “no diferencia imagen y texto”.
- Segunda etapa: “para el niño el texto refiere el nombre de la imagen”.
- Tercera etapa: “En esta etapa, el texto sigue refiriendo el nombre de la imagen, aunque ya toma en cuenta caracteres generales de la escritura. El texto empieza a aportar información”, toma en cuenta propiedades cualitativas.
- Cuarta etapa: “sigue fijándose en la imagen como recurso para anticipar lo que pone en el texto, aunque toma en cuenta detalles de las palabras realizando una comparación cualitativa”.
- Quinta etapa: “lee algunas palabras del texto”.
- Sexta etapa: “lee todo el texto”.

Las habilidades lectoras que los niños van desarrollando estarán relacionadas con las transiciones mencionadas, al hacer uso de éstas durante el proceso de comprensión, en el que se activan procesos cognitivos vinculados al procesamiento de la información, la memoria, la atención, la percepción, el pensamiento y el lenguaje. De esta manera es importante hacer mención de los tipos de texto a los cuales pueden acceder los niños durante esta etapa de acuerdo a Maruny, Ministrál y Miralles (citados en Martínez, Navarro & Ruiz, s.f):

- Texto enumerativo

Este tipo de textos se utilizan para el manejo de datos y su principal función es la localización de información concreta, así como para el recuerdo de datos, clasificar, comunicar resultados o anunciar acontecimientos, por lo que su contenido se caracteriza por mostrarse a través de nombres o títulos e incluso cifras.

Para presentar la información se utilizan generalmente tablas, cuadros, asteriscos o guiones, presentando la escritura en columnas. Ejemplos de este tipo de texto son: listas, etiquetas, horarios, formularios, carteles, índices, diccionarios, entre otros.

- Texto informativo

Como su nombre lo indica, los textos informativos se utilizan principalmente para transmitir o dar a conocer explicaciones generales de modo que su contenido es diverso y varía en función del tema; “su objetivo es el de comprender, o comunicar, las características principales del tema, sin mayor profundización” (Maruny et al. citados en Martínez et al., s.f, p. 29).

Los textos que conforman esta clasificación tienen características particulares en cuanto a su formato y sus características morfológicas y sintácticas, que de acuerdo a Bosque (s.f) la morfología se define como “unidad mínima de descripción gramatical” (p. 3) es decir, estudia la estructura o forma de las palabras, por otra parte, la sintaxis “es la parte de la gramática que estudia el modo en que se combinan las palabras para formar unidades mayores” (Romero, 2009). Dentro de esta clasificación se puede mencionar textos como: diarios, revistas, folletos, noticias, anuncios públicos, libros de divulgación, etc.

- Texto literario

Su finalidad es inducir en el lector sentimientos y emociones, comunicando fantasías o hechos extraordinarios, así mismo promueve la transmisión de valores culturales, sociales y morales (Maruny et al. citados en Martínez et al., s.f). Su estructura es establecida, por ejemplo, cuenta con una introducción, un desarrollo y un desenlace o final, incluyendo una descripción de los personajes, las situaciones

y el ambiente en el que se desarrolla la historia, por lo tanto se presenta una narración de hechos vividos o fantásticos.

Siguiendo a Martínez et al. (s.f) se puede hacer mención del formato que caracteriza este tipo de textos, en el que se puede vincular texto e imágenes e inclusive se puede valorar la puntuación, es decir, hacer una diferencia entre la narración y el diálogo entre los personajes. Aquí podemos mencionar los cuentos, las narraciones, la poesía, el teatro, las canciones.

- Texto expositivo

Los textos expositivos utilizan un vocabulario preciso y riguroso, predominando los sustantivos y las construcciones en tercera persona, por consiguiente Martínez et al. (s.f) definen que la principal función alude a la comprensión o transmisión de nuevos conocimientos haciendo un estudio en profundidad. Su contenido se dirige principalmente a la construcción de definiciones, enunciados, descripciones, resúmenes, argumentaciones, discusiones y/o esquemas, que permiten al lector identificar nexos y relaciones en el proceso de lectura, se hace uso de los títulos, subtítulos y recursos tipográficos.

Como ejemplo de esta clasificación se pueden enunciar los libros de texto, libros de consulta o de divulgación, artículos temáticos, biografías, reseñas, entre otros.

- Texto prescriptivo

Finalmente Martínez et al. (s.f) incluyen en su clasificación a los textos prescriptivos, los cuales tienen como función principal la regulación de la conducta o comportamiento de los individuos para la consecución de un objetivo. Es así que su contenido da una explicación detallada para realizar una determinada tarea apoyándose de gráficos y signos para ilustrar el contenido.

Es importante utilizar frases cortas y precisas sobre aquello que se quiere transmitir, ordenando la secuencia de acciones para lograr la elaboración de la actividad, además se deben usar verbos y formas impersonales en presente o segunda persona en modo imperativo puesto que esto ayudará al lector a la identificación de

las etapas del proceso y la comprensión de los verbos en acción, hay que mencionar además la importancia del uso de imágenes, gráficos e ilustraciones.

Así, por ejemplo, encontramos textos tales como: reglamentos, instrucciones escolares, normas de comportamiento, instrucciones para la utilización de materiales o para la realización de manualidades, así como los recetarios de cocina.

En el siguiente apartado se detallará sobre este tipo de textos mencionando sus principales características, la conformación de su estructura en cuanto al contenido, los tipos de texto instruccionales, enfatizando en la lectura de recetarios de cocina, el cual es objeto de la investigación.

### **La lectura de instrucciones**

Butlen define que “leer es cada vez más leer lo útil” [...] considerando como textos útiles: “formularios, recetas, avisos publicitarios, entre otros” (UNESCO, 2009, p. 22), dichos textos están anclados al contexto, toman de referente aspectos como su “sencillez estructural, sintáctica y semántica” (UNESCO, 2009, p. 23). Se identifica que el texto instructivo tiene como objetivo principal que el receptor pueda “regular o planificar su comportamiento en el futuro” (IES Castellet, 2010, p. 1), ya que se caracteriza por ser prescriptivo al incidir en el receptor para lograr una acción o comportamiento determinado, donde la información presentada se estructura de forma lineal, es decir, toda la información tiene el mismo nivel de importancia, por lo que dichos textos tienen una estructura específica y deben tener una cohesión y coherencia (ver tabla IX) (Merino, 2009).

Prosiguiendo con Merino (2009), las principales características de este tipo de texto son las siguientes:

- Los textos instructivos requieren de un formato especial.
- Presentan paso por paso el desarrollo de un procedimiento que a su vez permitirá lograr un resultado.
- Se emplea el uso de asteriscos, guiones o números para diferenciar o secuenciar los pasos a seguir.

- Su principal función es conativa, es decir, se refiere al efecto que produce el mensaje en el destinatario (Pérez citado en Pérez, 2006).
- En la redacción del instructivo se emplean:
  - Verbos en infinitivo (preparar, partir, etc.).
  - Verbos en modo imperativo (haga, descargue, etc.).
  - Anteponiendo el pronombre (se separa la galleta...)
- Predomina la función representativa del lenguaje, la cual de acuerdo a Romeo y Domenech (s.f) se identifica como aquella que aparece en mensajes que informan sobre el contexto, al transmitir información. También predomina la función apelativa o conativa del lenguaje, la cual “se produce cuando el emisor exige al receptor una respuesta activa o intenta influir en su conducta” (Romeo & Domenech, s.f, p. 3).
- Se usan conectores:
  - Espaciales: arriba, abajo, a la derecha, encima, enfrente, etc.
  - De adición: en primer/segundo/tercer...lugar, igualmente, por lo tanto, etc.
- Utilización de organizadores textuales:
  - De apertura: para iniciar, para comenzar, etc.
  - De cierre: por último, finalmente, etc.
  - De orden: primero, segundo.

Considerando lo anterior, en la tabla IX se presentan los elementos de los instructivos, así como su organización de manera jerárquica.

Tabla IX. Elementos de un instructivo.

<b>Estructura</b>
El objetivo o sentido del texto, que puede ser determinado por el título.
Las instrucciones permiten lograr el o los objetivos, de manera que las indicaciones se presentan por apartados, utilizando asteriscos, guiones o números para secuenciar los pasos a seguir, tomando en cuenta los siguientes criterios.

Tabla IX. Continuación...

<b>Criterios</b>	<b>Descripción</b>
Ordenación cronológica	Acciones paso a paso
Ordenación lógica	Causa – efecto
Ordenación según el rango	Condición - consecuencia De mayor a menor

### **Cohesión y coherencia**

Coherencia: que las ideas tengan sentido.

Cohesión: se refiere a la construcción y organización del texto tomando en cuenta los siguientes procedimientos formales.

<b>Uso de conectores</b>	<b>Marcadores discursivos</b>
<p>Son palabras o expresiones que nos señalan las ideas u oraciones para organizarlas en un texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adición o suma: además, también.</li> <li>• Alternativa o separación: o, ya sea.</li> <li>• Oposición: pero, si no.</li> <li>• Condición: según.</li> <li>• Motivo, causa o razón: porque, ya que, etc.</li> <li>• Consecuencia: por lo tanto, por eso.</li> <li>• Comparación: más que.</li> <li>• Tiempo: antes, después.</li> <li>• Finalidad: a fin de.</li> <li>• Manera o modo: así, bien.</li> <li>• Afirmación: por supuesto, sí.</li> <li>• Negación: no, nunca.</li> <li>• Enfrentamiento: contra.</li> <li>• Aclaración, reiteración y ejemplificación: por ejemplo, es decir.</li> </ul>	<p>Indican las distintas partes en que se organiza un texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzo</li> <li>• Orden o secuencia</li> <li>• Continuación</li> <li>• Resumen</li> <li>• Conclusión</li> <li>• De transición</li> <li>• Espacios temporales (de anterioridad, de simultaneidad, de posterioridad)</li> </ul>

Los textos que conforman el discurso instruccional son principalmente recetarios, manuales o consignas escolares que, de acuerdo a Silvestri dicho discurso “fue configurándose como un medio semiótico socialmente construido a fin de organizar patrones de conducta y secuencias discursivas [y permite el acceso a] instrumentos de una cultura a través de un auxiliar diseñado para aprender a usar objetos y realizar procedimientos” (Citado en UNESCO, 2009, p. 99).

Como se mencionó anteriormente, los textos instructivos contienen una serie de pasos a seguir para lograr un producto determinado, de manera que es importante que las instrucciones sean claras y coherentes con aquello que se quiere lograr. Además, de acuerdo con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) se identifica que existen distintos tipos de texto instructivo:

- Texto instructivo textual.
- Texto instructivo gráfico.
- Texto instructivo gráfico y textual.
- Texto instructivo audiovisual.

De modo que de acuerdo a lo establecido en el Plan de Estudios 2011 en educación preescolar, el texto instructivo será de tipo gráfico y textual al conformarse por texto e imágenes, que apoyen la comprensión del texto y, de esta manera se logre potenciar las competencias relacionadas con la lectura de dichos textos, que de manera específica se llevó a cabo con una receta de cocina.

### **Lectura de un recetario**

“La receta es un género funcional por excelencia, entendiendo “funcional” por “texto que cumple una función práctica” (UNESCO, 2009, p. 102), y que contribuye a la formación de otros “géneros instruccionales más complejos” (UNESCO, 2009, p. 102), tales como los reglamentos o pautas educativas. La superestructura de la receta sería la siguiente (p. 19):

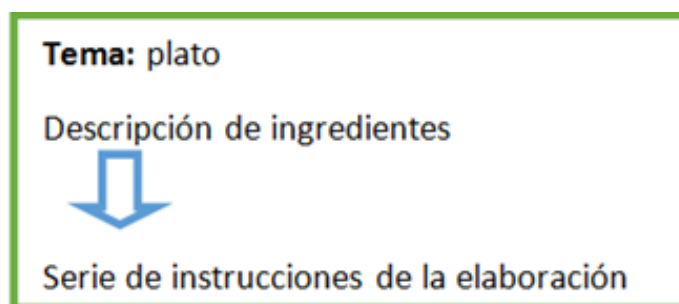


Figura 1. Superestructura de una receta.

Siguiendo a la UNESCO (2009), se debe agregar que la instrucción no es considerada por muchos autores como un tipo de texto, al incluirlo dentro de la categoría “descriptiva”, sin embargo, se identifica que dentro de este tipo de textos el autor pretende que los lectores ejecuten las acciones solicitadas para lograr la meta en la actividad a realizar, haciendo uso de sus conocimientos previos al identificar las herramientas que debe utilizar para concretar la acción, se considera que "el texto instruccional presenta una meta o acción final, una serie de acciones parciales o procedimientos y, en algunos casos, también una lista de elementos" (UNESCO, 2009, p. 99).

En este tipo de textos se identifica el modelo de situación, el cual hace referencia a las representaciones que los lectores construyen mientras están leyendo, es decir, utilizan la imaginación para determinar a lo que se refiere el texto (Johnson-Laird, Zwaan & Radvansky, et al.; citados en UNESCO, 2009), por lo que en la lectura de instructivos se reconocen distintos elementos que permitirán orientar al lector; a estos elementos se les conoce como "paratextuales" (UNESCO, 2009, p. 100):

- Título: identifica la meta.
- Subtítulos: distingue las partes que lo conforman (“Materiales”, “Procedimiento”).
- Marcadores gráficos: puntos, guiones, a fin de distinguir los pasos que conforman el texto; también se pueden utilizar números para guiar la secuencia de los pasos.
- Imágenes: pueden ser decorativas o para apoyar la comprensión, al establecer “relaciones de redundancia con el texto verbal” (UNESCO, 2009, p. 100). Estas son consideradas como una herramienta que apoya el proceso de lectura. De acuerdo con Mitchell (1984) existen familias de imágenes como: “Imágenes gráficas (pinturas o diseños), imágenes ópticas (reflejos y proyecciones), imágenes perceptuales (producidas por los sentidos), imágenes mentales (generadas en el cerebro) e imágenes verbales (que mediante el lenguaje se pueden abstraer)”, entendiéndose que las imágenes forman un papel muy importante en los procesos internos del sujeto.



Dentro de un texto se puede utilizar la imagen con diversos fines ya sea que la imagen retroalimente al texto (ilustración), el texto explique la imagen (anclaje) y que el texto y la imagen tengan la misma función de enseñanza (relevancia), esto dependerá de la finalidad que se tenga al presentar tanto el texto como la imagen, mediante un proceso de construcción mental y cultural a partir de dichas representaciones.

De acuerdo a la UNESCO (2009) los textos se ordenan de forma temporal y lógica, por lo que los pasos se presentan de forma secuencial (indica qué acción se realiza primero, cuál en segundo lugar y así sucesivamente), simultánea (ejecuta dos acciones al mismo tiempo), alternativas (con la posibilidad de realizar una u otra acción) y repetidas (efectúa la misma acción más de una vez), a esto se le conoce como "secuencia instruccional". Habría que decir también que al ser su modalidad de tipo deóntica, se espera que el destinatario realice una acción determinada, centrándose en la "futuridad, la orientación hacia el destinatario (tú, usted, ustedes), matices como la obligación, la permisión, la prohibición y la instrucción" (p. 87).

En cuanto a los programas escolares en educación preescolar se identifica que desde tiempo atrás se incluyen algunas actividades relacionadas con los alimentos, ya que estas promueven el uso de todos los sentidos del niño y, a su vez, se relaciona con experiencias previas que poseen en su hogar puesto que es un conocimiento que relacionan a su vida cotidiana, así mismo, "las actividades relacionadas con la comida se pueden aprovechar de muchas formas: 1) para ayudar a los niños a obtener nueva información, 2) para ayudarlos a desarrollar nuevas habilidades, y 3) para ayudarlos a adquirir actitudes positivas acerca de sí mismos y del aprendizaje" (Mayesky, Neuman, & Wlodkowski, 1978, p. 193).

Cabe mencionar que la elaboración de recetas de cocina y el trabajo con alimentos promueve ciertas habilidades en los niños como:

- Coordinación de músculos pequeños, con respecto a las mezclas de alimentos realizadas.

- Habilidad para tomar medidas simples, enfocado en la percepción medidas y cantidades.
- Habilidades sociales, capacidad de relacionarse con otros y trabajar colaborativamente.
- La sensación de ser un triunfador, que el niño (a) identifique que puede realizar cosas por sí mismo.
- La sensación de estarse divirtiendo, aprender mientras elaboran actividades que son de su agrado.
- El deseo de seguir con una tarea, promueve el interés de la actividad que se está realizando. (Mayesky, Neuman & Wlodkowski, 1978).

Así mismo es importante mencionar que el aprendizaje en experimentos de enseñanza se construye de manera conjunta, ya que no es considerado como un proceso aislado a pesar que éste sea individual pues “implica conversación y actividad conjunta” (Mercer, 1997, p. 13) por parte del investigador y la persona a la que se le encuentra realizando el experimento, como lo representa la elaboración de la receta de cocina en la cual existe constantemente un diálogo a partir de los dos sujetos, donde se ven implicados distintos niveles de ayuda los cuales tienen como finalidad que el niño pueda concluir satisfactoriamente el experimento de enseñanza, considerándose así el “análisis del proceso comunicativo mediante el cual se dieron las instrucciones y se recogieron los datos” (ídem, p. 14).

Para el experimento de enseñanza es significativo tomar como referente la información recabada a partir del diálogo existente entre el aplicador y el niño, pues es un factor que incide en la conclusión satisfactoria de dicho experimento y como afirma Edwards y Mercer (1994) a partir de la teoría Vigotskiana, dicho diálogo proporciona un medio para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la actividad, al considerar el lenguaje como un material a partir del cual los niños pueden construir un modo de pensar. Es así que a partir de lo descrito anteriormente surgen las categorías de análisis que se explican más adelante.

## Método

### Problematización y objeto de estudio

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se encarga de evaluar la calidad educativa que las escuelas de educación básica y superior desempeñan en cuanto al logro de objetivos de los educandos y la participación que desempeña el profesor como eje fundamental para el logro de dicha calidad; aunado a ello, el INEE se encarga de presentar los resultados obtenidos con la finalidad de mostrar las mejoras al sistema educativo y de esta manera lograr la calidad y equidad de la educación, ya que, “sin importar la gran diversidad de contextos familiares, sociales, culturales y económicos en los que viven los alumnos, durante su paso por la escuela todos deberían adquirir los conocimientos y habilidades relevantes para su vida presente y futura” (INEE, 2011a, p. 8). Con respecto a la educación preescolar, se realizan pruebas a aquellos alumnos que cursen el tercer grado de preescolar mediante los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) que permiten evaluar los campos formativos de: *Lenguaje y comunicación*, *Pensamiento matemático*, *Exploración y comprensión del mundo natural y social* (SEP, 2016).

De acuerdo a los resultados presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el Programa de Educación Preescolar vigente se establecen una serie de competencias que los niños deben alcanzar en cada campo formativo, por lo que los resultados obtenidos en el campo formativo de *Lenguaje y comunicación* son significativamente más altos en comparación con la evaluación del 2007, ya que los niños de 6 años que cursan el tercer grado de preescolar tienen mejores resultados que aquellos que tienen 5 años. Los niveles presentados en los resultados de la prueba son los siguientes: por debajo del básico, básico, medio y avanzado.

*Por debajo del básico.* En este nivel se encuentra representado el 6% de los niños, lo cual indica que aunque la mayoría de niños sabe decir y escribir su nombre completo y decir características de su familia, “130 000 pequeños aún no pueden expresar sucesos personales usando referencias espacio – temporales, manifestar sus opiniones sobre un personaje o describir las características de un cuento, ni distinguir características fundamentales del sistema de escritura” (INEE, 2011a, p. 18).

*Básico.* Este nivel está representado por el 42% de los niños, “esto quiere decir que pueden intercambiar opiniones de acuerdo o desacuerdo sobre un tema y seguir instrucciones” (INEE, 2011a, p. 18).

*Medio.* El nivel está representado por el 34% de los niños, por lo que, “son capaces de manifestar y justificar sus preferencias, describir detalles de personajes, objetos y lugares en un cuento, y asignar atributos a personajes de una narración escrita” (INEE, 2011a, p. 19).

*Avanzado.* En este nivel se ubica al 17% de los niños que son “capaces de relatar sucesos aplicando relaciones espacio – temporales de manera coherente y organizada, expresar sus opiniones sobre los personajes de un cuento y justificarlas con base en información presentada o en sus propias experiencias” (INEE, 2011a, p. 19).

Los reactivos que conforman la prueba están relacionados con las competencias que deben alcanzar los niños de educación preescolar en el campo formativo de Lenguaje y comunicación; las competencias de interés para este estudio se presentan en la tabla V, VI y VII ya que los alumnos que cursan este nivel tienen en su mayoría (42%) una buena ejecución de instrucciones en las ocasiones en que se les solicita una tarea y otro porcentaje de los niños (34%) son capaces de comprender instrucciones y de recordar información relevante, además son capaces de diferenciar entre los portadores de un texto, al reconocer entre el texto escrito y la imagen, sin embargo, se presenta un nivel Por debajo del básico en relación al

seguimiento de instrucciones ya que al evaluar actividades que permitan identificar la comprensión de dichas instrucciones los niños únicamente “parafrasean o repiten sólo uno de los elementos que la constituyen” (INEE, 2011a, p. 28).

El diseño del experimento de enseñanza en la lectura de instructivos con imágenes en niños preescolares permite que se fortalezcan dichas competencias educativas no sólo al egreso de la educación preescolar sino desde su ingreso a dicha educación, al desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para enriquecer su lenguaje y promover el gusto e interés por la lectura y de esta manera evaluar el nivel de competencia que han desarrollado los niños con respecto a las competencias presentadas en la tabla X, se toman como referente aquellos indicadores que estén relacionados con la lectura de textos instructivos.

Tabla X. Reactivos de las competencias de Lenguaje y comunicación del INEE

Competencia	Indicadores	Reactivos
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.</li> <li>• Comprende instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.</li> </ul>	2
Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora diversos portadores de texto (cuento, cartel, receta de cocina, diccionario) y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.</li> <li>• Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, ilustraciones.</li> <li>• Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas.</li> </ul>	3

Tabla X. Continuación...

Competencia	Indicadores	Reactivos
<p>Interpreta e infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus ideas acerca del contenido de un cuento cuya lectura escuchará –anticipación global– (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).</li> <li>• Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto (anticipaciones específicas).</li> <li>• Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto, y de algunas letras de palabras que conoce).</li> <li>• Comenta con otros el contenido de un cuento que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).</li> <li>• Identifica qué se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones; qué se lee y escribe de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.</li> <li>• Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, números y palabras) incluidos en textos escritos</li> </ul>	<p>8</p>

Fuente: INEE, 2011a, pp. 26-27.

De esta manera se espera que dichas competencias promuevan el desarrollo y el aprendizaje de los niños, por ello surge la necesidad de evaluar el nivel de competencia lectora que éstos han adquirido en relación a su edad y escolarización.

## **Pregunta de investigación**

¿Cuál es el nivel de desarrollo de las competencias lectoras que los niños de la Ciudad de México en edad preescolar han logrado del componente del lenguaje oral y escrito, en particular, para la lectura de un instructivo gráfico y textual evaluado a través de un recetario?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar el nivel de competencias lectoras que niños preescolares han adquirido sobre el componente del lenguaje oral y escrito, relacionado con la lectura de instructivos, entre ellas: (1) la interpretación e inferencia del contenido del texto y la imagen; (2) la utilización e identificación de diversos tipos textos y (3) el uso del lenguaje para regular su conducta.

### **Objetivos particulares**

- Diseñar una situación de enseñanza para la lectura de un instructivo gráfico y textual mediante un recetario de cocina.
- Comparar las competencias lectoras de niños de 3.0 a 6.5 años relacionadas con la lectura de un recetario de cocina.

### **Objetivos específicos**

- Identificar cuáles son las competencias lectoras que presentan los niños de 3 a 6.5 años con respecto al seguimiento de instrucciones de un recetario gráfico y textual.
- Determinar si el alumno reconoce el portador del texto, relaciona experiencias previas y realiza inferencias a partir de la elaboración de una receta.
- Identificar el nivel de habilidades lectoras del alumno y cómo utiliza la lectura para el seguimiento de instrucciones de un recetario gráfico y textual.

- Caracterizar el tipo de ayuda que requieren los niños en edad preescolar, para la realización del experimento basado en la lectura de instrucciones de un recetario con texto e imagen.
- Identificar las diferencias por edad en las competencias lectoras del seguimiento de instrucciones del recetario con texto e imagen.

## **Participantes y muestreo**

### **Características de los participantes**

La población con la que se trabajó corresponde a niños de 3.0 a 6.5 años de edad, que estén o no inscritos en la educación preescolar, en particular los niños de 3 años, edad en la que no es obligatoria la escolarización. La aplicación se llevó a cabo por psicólogos educativos en formación, previamente capacitados para la realización de la actividad. Debido a que los participantes eran menores de edad, fue requisito que los padres o tutores firmaran el consentimiento informado. En dicho documento se explicaba que para la realización de la actividad con los menores, se requerían grabaciones en audio o video, además se les indicó que los datos de identificación eran anónimos, confidenciales y que sólo serían utilizados con fines académicos.

### **Tipo de selección**

El tipo de muestra elegido fue no probabilística, ya que para la realización de dicho estudio se requerían como mínimo 21 niños en edad preescolar. Se tomó como criterio de inclusión la edad y la carta de aceptación firmada por los padres o tutores para la realización de la actividad.

El criterio de aceptación para la muestra se realizó por medio de una selección de bola de nieve, donde se debían tener como mínimo 3 niños por rango de edad.



La situación de enseñanza se realizó en diadas de un psicólogo educativo y un niño, la cual fue videograbada, por lo que se obtuvo una grabación por cada participante.

### **Tipo de estudio**

El estudio es de tipo descriptivo- transversal.

La parte descriptiva se justifica porque aún no se cuenta con investigaciones que sustenten o indaguen sobre las competencias lectoras en niños en edad preescolar por medio de la lectura de instructivo, ya que en el estudio del INEE (2011a), único en su tipo evaluó otro tipo de textos.

La parte transversal se relaciona con la población participante, el estudio se realizó con niños de edad preescolar con un rango de edad de 3.0 a 6.5 años y la agrupación de edad que se presenta en la tabla XIV permite la comparación cualitativa por grupos de edad.

### **Materiales**

Para la elección del recetario se realizó una investigación exhaustiva, con la finalidad de que el experimento fuera el apropiado para niños en edad preescolar, en donde se debía tomar como referente, que la receta no implicará la utilización de utensilios punzocortantes o acciones que requirieran calentar en la estufa u horno de microondas, por lo cual se modificó la receta "búho hecho con galletas" (Cuidado infantil.net) debido a que el procedimiento y los materiales que se solicitaban requerían la intervención de un adulto.

Así mismo, ya adecuada la receta de cocina para preescolares, se tomaron una serie de fotografías correspondientes a cada uno de los materiales, ingredientes y los pasos a seguir, es decir, el procedimiento a realizar en el experimento de enseñanza. Para fines de la investigación se consideró necesario que el recetario estuviera conformado de texto e imagen, se realizó una breve explicación del procedimiento y posteriormente se mostraba el apoyo visual (imagen del paso

correspondiente), de manera que si el niño no sabía leer, es decir, no presentaba lectura de tipo textual podría seguir las instrucciones por medio de las imágenes, mediante la lectura de imagen.

De esta manera, el experimento realizado se encontraba organizado de forma consecutiva en tarjetas, en donde se proporcionaba al niño la imagen acompañada del texto. Por lo tanto, el recetario cuenta con 10 tarjetas, organizadas de la siguiente manera (ver anexo 1):

1. Imagen de presentación "Recetario".
2. Imagen del búho terminado "Búho de galletas".
3. Imagen de los "Materiales".
4. Imagen de los "Ingredientes".
5. Imagen de todos los ingredientes y materiales "Procedimiento".
6. Imagen "Paso 1".
7. Imagen "Paso 2".
8. Imagen "Paso 3".
9. Imagen "Paso 4".
10. Imagen "Paso 5".

### **Contexto de la situación de aprendizaje**

Para la aplicación de la situación de aprendizaje se solicitó el apoyo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, a quienes se les capacitó para apoyar en la recolección de datos con fines de investigación. La capacitación consistió en la elaboración de la receta de cocina, así como de una explicación del procedimiento que se debía seguir con los niños. Posteriormente, se hizo un piloteo para conocer la actividad y los pasos a seguir.

La situación de aprendizaje se llevó a cabo en el espacio asignado y permitido previamente por los padres o tutores de los niños participantes en el estudio, en su mayoría la aplicación se llevó a cabo dentro de un lugar familiar, es decir, en el hogar de los participantes, por lo que los aplicadores debían ajustarse al tiempo y

espacio asignado. Antes de llevar a cabo la actividad se realizó un rapport con la familia y con el niño para que éstos tuvieran la disposición para trabajar, así como la confianza para poder brindar los datos solicitados.

Antes de solicitar datos a los padres o tutores de los niños se informó sobre la confidencialidad que se tendría con dicha información, debido a que solo serían utilizados con fines de investigación y estudio, una vez aclarado esto se les realizó una entrevista en donde se solicitaban los siguientes datos:

- Nombre
- Sexo
- Edad
- Fecha de nacimiento
- Asiste a la escuela (pública o privada)
- Grado escolar
- Jornada escolar
- ¿sabe leer?
- ¿sabe escribir?
- ¿sabe los colores?
- ¿sabe contar?
- ¿sabe las figuras geométricas?

Para la realización de la actividad de aprendizaje se solicitó una mesa de trabajo en donde se pudieran colocar los ingredientes y materiales que se utilizarían, también se requería que el espacio estuviera iluminado debido a que se requería la grabación del procedimiento o en su defecto un audio.

La situación de aprendizaje se divide en tres fases mismas que se explican a continuación:

### *Fase 1 "Preparación del escenario"*

1. Antes de elaborar la receta, solicitar a alguno de los padres de familia o tutor del niño los datos de identificación antes mencionados.
2. Preparar los siguientes ingredientes y utensilios para la elaboración de la receta:

#### *Ingredientes*

- 2 galletas de chocolate rellenas de crema
- Crema de avellana
- 2 lunetas color café
- 1 luneta color naranja

#### *Utensilios*

- 1 charola
- 1 cuchara

3. Colocar en la mesa de trabajo todos los ingredientes y utensilios para elaborar la receta.
4. Colocar la cámara de video, de tal manera que el foco de la cámara grabe al niño, así como la elaboración de la receta, ya que al finalizar la actividad se deberá realizar un registro anecdótico.

### *Fase 2 "Elaboración de la receta"*

Activación de conocimientos previos:

5. Mostrar al niño la primera tarjeta del recetario y realizar las siguientes preguntas:

Sugerencia de preguntas:

- ¿Qué es esto?
- ¿Qué crees que haremos?

En caso de que el niño **no** responda que se realizará una receta, realizar las siguientes preguntas:

- ¿Alguna vez has elaborado una receta de cocina?
- ¿Alguna vez has cocinado?

6. Mostrar al niño la imagen del búho ya terminado, que se encuentra al inicio del recetario y realiza las siguientes preguntas:

- ¿Qué te imaginas que haremos?

En caso de que el niño **no** responda o que mencione que no sabe, se le debe decir que se realizará la receta de cocina y preguntarle:

- ¿Cómo crees que lo haremos?
- ¿Qué materiales crees que vamos a utilizar?

Si falta algún ingrediente se sugiere preguntar:

- ¿Tienes todos los materiales e ingredientes completos?

Elaboración de la receta:

7. Acercar al niño a la mesa de trabajo donde realizarán la receta y pedirle que elija los ingredientes que utilizará para elaborarla. En caso de que elija el ingrediente incorrecto o no seleccione las cantidades exactas, se mostrará nuevamente la tarjeta del búho terminado que se encuentra al inicio del recetario.

8. Abrir el recetario y mostrarle al niño las tarjetas donde se encuentran los ingredientes y utensilios de la receta, y preguntarle:

- ¿Has elegido los ingredientes y utensilios correctos? ¿Por qué?

9. Mostrar al niño cada una de las tarjetas del procedimiento, indicándole "Esta tarjeta corresponde al primer paso", "Esta tarjeta corresponde al segundo paso"... y así sucesivamente, preguntando en cada una de ellas "¿Has terminado?", "¿Podemos ver el siguiente paso?".

En caso de que el niño presente alguna dificultad en alguna de las tarjetas correspondientes al recetario, se le puede proporcionar ayuda con la finalidad de que logre el objetivo.

10. Al finalizar se le darán las gracias al niño (a) por realizar la actividad.

### *Fase 3 "Registro anecdótico"*

Realizar un registro anecdótico, donde se debe identificar ¿qué es lo que hace el niño? ¿cómo lo hace? ¿con qué lo hace? ¿sigue las instrucciones de la receta? ¿qué dificultades tuvo el niño para la realización de la receta?, así como realizar la transcripción de lo que se ve y escucha en el video o audio.

### **Escenario**

Se sugiere que para realizar la actividad se trabaje en una mesa limpia o una superficie plana en donde se puedan colocar todos los materiales e ingredientes. El aplicador deberá sentarse frente o a un costado del niño con la finalidad de observar el desarrollo de la actividad y de esta manera mostrarle al niño las tarjetas correspondientes (ver la figura 2).

El foco de la cámara deberá enfocar al niño y la actividad que realiza, en la figura 2 se presenta un mapa de la organización del espacio y materiales a utilizar.



Figura 2. Organización del espacio y materiales para realizar la actividad.

## Categorías de análisis

Las categorías que se eligieron para realizar el análisis están relacionadas con las competencias lectoras, establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el Plan de Estudios 2011, a continuación, se presentan cada una de ellas:

- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.
- Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

De igual manera se consideró la teoría sociocultural de Vygotsky tomando como referente la mediación del adulto. Las categorías de análisis y sus indicadores se aprecian en las tablas XI y XII:

Tabla XI. Competencias y categorías de análisis

<b>Competencia que se favorece</b>	<b>Categorías de análisis correspondientes</b>
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	Propósito del texto. Inferencia sobre la actividad a realizar. Superestructura del texto. Etapas de adquisición de la lectura. Seguimiento de instrucciones.
Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	Habilidades lectoras. Superestructura del texto. Experiencias previas. Etapas de adquisición de la lectura. Seguimiento de instrucciones. Niveles de ayuda.
Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	Propósito del texto. Inferencia sobre la actividad a realizar. Superestructura del texto. Experiencias previas. Etapas de adquisición de la lectura. Seguimiento de instrucciones. Niveles de ayuda.

En la tabla XII se muestra el libro de categorías y códigos con los que se analizará la información obtenida respecto a los datos de identificación y en la tabla XIII las categorías y códigos para analizar la situación de aprendizaje.

Tabla XII. Categorías y códigos para el análisis de los datos de identificación.

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
1. Variables sociodemográficas	Edad	Años y meses. Rangos de edad: 3.-0 a 3.5, 3.6 a 3.11, 4.-0 a 4.5, 4.6 a 4.11, 5.-0 a 5.5, 5.6 a 5.11 y 6.0 a 6.5.
	Sexo	Mujer, Hombre.
	Escolarización	No asiste a la escuela, asiste a preescolar.
	Grado escolar	Primero, segundo, tercero de preescolar.
2. Conocimientos previos	Sabe leer Sabe contar Reconoce colores geométricas.	Si: Cuando el padre señala que el niño ya sabe leer, contar, reconoce colores y figuras geométricas.
	Reconoce figuras geométricas	No: En la ocasión en que el padre señala que el niño aún no sabe leer, contar, reconoce colores y figuras geométricas

Tabla XIII. Categorías y códigos para el análisis de la situación de aprendizaje.

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
3. Habilidades lectoras	No lee	No lee imagen NLI	-No es capaz de interpretar lo que observa a partir de las imágenes presentadas en el texto.
	No es capaz de interpretar la imagen o el texto.	No lee texto NLT	-No es capaz de interpretar las grafías presentadas en el texto.



Tabla XIII, Continuación...

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
	Lee la imagen - LI	Describe objetos - DO	Enlista las propiedades de dicho objeto, es decir, menciona su forma, materiales, colores o incluso para qué se utiliza.
	Es capaz de interpretar distintos elementos que componen la imagen presentada, por lo que, dichos elementos se especifican a continuación.	Describe la escena - DE	Menciona todo aquello que observa en la imagen presentada, haciendo referencia al contexto de la situación, por lo que, menciona los objetos presentados.
		Describe la acción - DA	Menciona un acto representado a través de la imagen, por lo que, dicha acción se relaciona con su finalidad.
	Lee el texto - LT	Fonemática - LTF	Nombra cada fonema de las palabras "M-a-m-á".
	Es capaz de interpretar la información presentada en el texto, por lo que, logra identificar el significado del mismo.	Silábica - LTS	Lee por conjuntos de sílabas "Mi nom-bre es Ka-ri-na".
		Silábica-alfabética - LTS-A	En ocasiones lee por conjuntos de sílabas, pero ya logra leer palabras completas "La galleta de cho-co-la-te".
		Alfabética - LTA	Lee todo el texto.

Tabla XIII. Continuación...

<b>Categorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
4. Propósito del texto	No conoce el tipo de texto - NCTT		
	No es capaz de reconocer el texto instructivo, porque desconoce su propósito, su uso, así como su contenido.	No dice el propósito del recetario - NPR	No es capaz de identificar que un recetario contiene recetas con la finalidad de mostrar una descripción de pasos para lograr la preparación de un alimento.
	Conoce el tipo de texto - CTT		
	Es capaz de reconocer que los textos instructivos son los recetarios, los cuales contienen una serie de recetas que permiten elaborar una serie de pasos para la preparación de alimentos.	Pueden decir el propósito del recetario - PDPR	Es capaz de identificar el uso y la finalidad de un recetario.
5. Inferencia sobre la actividad a realizar	No infiere qué actividad realizará - NIA	No infiere la actividad a realizar - NIAR	No es capaz de inferir que preparará un alimento. En este caso: un búho de galletas.
	No es capaz de deducir que preparará un alimento o cocinará.		
	Puede inferir la actividad que va a realizar – PIAA	Identifica la actividad que va a realizar - IAR	Identifica que preparará un alimento o un búho de galletas.
	Es capaz de deducir que preparará un alimento o cocinará.		

Tabla XIII. Continuación...

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
6. Superestructural del texto	Información de la portada - IP	No sabe qué es un recetario - NSRIO	No es capaz de identificar y /o mencionar que un recetario contiene recetas las cuales a su vez brindan una descripción de pasos a seguir para poder preparar un alimento.
	Es capaz de identificar la información que contiene la portada.	Sabe qué es un recetario - SRIO	Menciona que el recetario contiene una serie de recetas que nos indican cómo preparar un alimento.
	Información de la sección de materiales – ingredientes - ISMI	No identifica la sección de materiales – ingredientes - NISMI	No es capaz de identificar que los ingredientes se utilizan para preparar alimentos y que los materiales ayudan en la preparación del mismo.
	Es capaz de identificar la información que contiene la sección de materiales e ingredientes.	Identifica objetos de la sección - ISMIOS	Reconoce los materiales e ingredientes que utilizará para su elaboración.
	Información de la sección de procedimiento - ISP	No identifica la sección de procedimiento - NISP	No es capaz de reconocer que la sección implica la elaboración de la receta a partir de la secuencia cronológica de los pasos a seguir.
	Es capaz de identificar la información que contiene la sección de procedimiento.	Sabe que el procedimiento contiene una serie de pasos a seguir - ISPPS	Identifica los pasos a seguir para la elaboración de la receta de cocina.

Tabla XIII. Continuación...

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción El niño...</b>
7. Experiencias previas	Experiencias previas relacionadas con la tarea - NTEP tarea - EPT  En la presente categoría se toma en consideración el conocimiento previo o las experiencias adquiridas en relación a los recetarios y la elaboración de recetas de cocina.	No tiene experiencia previa relacionada a la tarea - NTEP  Menciona que ha cocinado anteriormente - MCA	Menciona que anteriormente no ha realizado ni ayudado en la elaboración de una receta de cocina, es decir, no cuenta con conocimientos previos relacionados a la tarea.  Cuenta con experiencias previas relacionadas a la elaboración de una receta de cocina.
8. Etapas de adquisición de la lectura	Habilidades lectoras - HL  Para dicha categoría se toma en consideración el tipo de lectura que realiza el menor con respecto al recetario de cocina presentado.	Primera etapa - PE No diferencia imagen y texto.  Segunda etapa - SE El texto refiere el nombre de la imagen.  Tercera etapa - TE El texto sigue refiriendo el nombre de la imagen, de manera que empieza a aportar información se consideran las propiedades cualitativas.	No logra leer y/o identificar el texto ni la imagen, por lo que requiere ayuda para leer y poner énfasis en los estímulos visuales, dicho de otro modo, el menor no lee ni texto ni imagen.  Puede leer o identificar la imagen con respecto a los objetos representados, sin embargo, no logra realizar una lectura del texto.  Identifica que la imagen aporta información con respecto al texto presentado en la misma, lo cual le lleva a identificar algunas cualidades en cuanto o a las acciones o pasos a seguir.

Tabla XIII. Continuación...

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción El niño...</b>
8. Etapas de adquisición de la lectura		Cuarta etapa - CE utiliza la imagen como recurso para anticipar el texto, toma en cuenta detalles de las palabras para realizar una comparación cualitativa.	Logra identificar algunas palabras del texto y toma como referente la imagen o estímulo visual para anticipar el paso, la acción o actividad a realizar, es decir, mediante la imagen aporta ideas o supuestos para la elaboración de la receta de cocina, el tipo de lectura que se puede presentar es la fonemática o silábica.
		Quinta etapa - QE lee algunas palabras del texto.	Lee la mayoría de las palabras del texto, presenta una lectura silábica - alfabética, lo cual le ayuda a comprender la acción a realizar.
		Sexta etapa - SXE lectura de todo el texto (lectura alfabética).	Lee de corrido todo el texto, por lo que, el tipo de lectura existente en dicha etapa es alfabética.
9. Seguimiento de instrucciones	No actúa de acuerdo a las instrucciones - NAI	No sigue la instrucción - NSI	No realiza la instrucción y/ o acción correspondiente al paso indicado, es decir, no hace lo que observa en la imagen.
	No sigue las instrucciones y no se logra la elaboración de la receta	No se obtuvo el resultado esperado - NSINRE	No se logró elaborar la receta de cocina, es decir, no se obtuvo el búho de galletas, pues el menor no siguió las instrucciones de la receta.

Tabla XIII. Continuación...

Categoría	Indicadores	Códigos	Descripción
	<p>Sigue la instrucción de la página - SIP</p> <p>Se toma en consideración la acción realizada por el menor respecto a los pasos del recetario en específico.</p>	<p>Realiza la instrucción de acuerdo al paso correspondiente en SLIPC</p> <p>Se obtuvo el resultado esperado respecto a los SLIRE</p>	<p>Lleva a cabo las acciones correspondientes a los -pasos e instrucciones que contiene el recetario.</p> <p>Se menciona que se obtuvo el resultado esperado cuando el menor logró realizar satisfactoriamente la receta de cocina, en este caso, se obtuvo el búho de galletas.</p>
<p>10. Niveles de ayuda</p>	<p>Mediación del adulto (MA)</p> <p>Para esta categoría se tomó como referente la ayuda proporcionada por parte del aplicador, la cual logra identificar de acuerdo a los pasos de la receta de cocina.</p>	<p>Nivel 0 - N0 Ninguna ayuda.</p> <p>Nivel 1 - N1 Sugerencia verbal general.</p> <p>Nivel 2 - N2 Sugerencia verbal concreta.</p>	<p>No requiere la mediación del adulto, pues lee la instrucción y la realiza correctamente.</p> <p>El aplicador ayuda al menor a leer las instrucciones y así mismo sólo se brinda la estimulación verbal de manera general, es decir, lee y el niño realiza la acción.</p> <p>El aplicador dice las instrucciones verbales específicas, es decir, si el menor no comprende la instrucción a realizar el aplicador debe hacer referencias específicas al paso correspondiente, por ejemplo, repetir la instrucción con la finalidad de que el niño realice la acción adecuada al paso.</p>

Tabla XIII. Continuación...

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Códigos</b>	<b>Descripción</b>
10. Niveles de ayuda	Mediación del adulto (MA)	Nivel 3 - N3 Indicar materiales.	Identificamos dicho nivel cuando el menor no logra identificar los materiales a utilizar y el aplicador tiene que señalar la tarjeta o en su defecto los materiales o ingredientes a utilizar, proporcionándole al niño (a) un estímulo visual específico.
	Para esta categoría se tomó como referente la ayuda proporcionada por parte del aplicador, la cual logra identificar de acuerdo a los pasos de la receta de cocina.	Nivel 4 - N4 Preparar materiales.	Se identifica en la ocasión en que a pesar de haber mostrado el estímulo visual específico, el menor no logra identificar los materiales a utilizar ni los pasos a seguir, por lo que, el aplicador debe ayudar al menor a seleccionar los materiales a utilizar.
		Nivel 5 - N5 Hacer una demostración del uso de instrumentos.	El aplicador debe realizar una demostración del paso correspondiente ya sea al simular la acción o realizándola, para que posteriormente el menor la realice por sí mismo.

Después de realizar la situación de aprendizaje para elaborar la receta de cocina se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Transcripción de la videograbación de cada niño.
2. Revisión y edición de las transcripciones.
3. Codificación abierta de una transcripción para identificar los códigos.
4. Descripción de las categorías y códigos para realizar el análisis.
5. Creación del libro de códigos y comparación con dos codificadores para validar.
6. Codificación con el Software Atlas.ti.
7. Analizar e interpretar las citas y presentar los resultados.

## **Consideraciones éticas**

La investigación desarrollada está apegada a los lineamientos establecidos en el código ético del Psicólogo, éste es aplicado por todos aquellos que desempeñen actividades afines a la profesión, por lo que el trabajo desempeñado debe considerar el bienestar y la integridad de la persona, grupos u organizaciones que participen en el desarrollo de la práctica. Los principios fundamentales a los que debe apegarse la actividad del psicólogo son (Sociedad Mexicana de Psicología [SMP], 2009, p. 35):

Respeto a los derechos y a la dignidad de la persona: cuando el trabajo realizado tenga presente el derecho al respeto hacia los demás, se tiene como responsabilidad “respetar, proteger y fomentar el derecho de las personas a la privacidad, la autodeterminación, la libertad personal y la justicia” (SMP, 2009, p. 39).

Cuidado responsable: se evita cualquier tipo de daño tanto a las personas con las que se trabaja de forma directa, como aquellas que participan indirectamente. De esta manera el psicólogo tiene la responsabilidad de generar métodos que beneficien y, por lo tanto, “realizar actividades para las que recibió la formación suficiente, es competente, y para las que posee conocimientos y destrezas actualizadas” (SMP, 2009, p. 40).

Integridad en las relaciones: el psicólogo debe buscar la mayor objetividad para la toma de decisiones, actuando honestamente y se consideran los intereses de las personas, se toman en cuenta las normas de comportamiento que establecen: “evitar el engaño, el fraude, el empleo de títulos que no posea, la falsificación de resultados, los sesgos al realizar la investigación” (SMP, 2009, p. 41).

Responsabilidad hacia la sociedad y la humanidad: al desarrollarse dentro del contexto social, el psicólogo debe considerar los conocimientos que beneficien a la sociedad, por lo que tiene como responsabilidad compartir aquellos conocimientos que contribuyan a la psicología y a los seres humanos, ya que, “el psicólogo busca aumentar el conocimiento y promover el bienestar de la humanidad, por medio de métodos y procedimientos éticos” (SMP, 2009, p. 41).



## Resultados

### Datos sociodemográficos de los participantes

En la tabla XIV se muestra la lista de los participantes por rango de edad, sexo y seudónimo utilizado, esta información le servirá al lector para identificar a los niños al momento de presentar los ejemplos.

Tabla XIV. Edad, sexo y seudónimo de los participantes

<b>Rango</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Varones</b>	<b>Total</b>
3.0 a 3.5 años	Anita Penélope Yurisenia	Armando Jacobó Edson	6
3.6 a 3.11 años	Regina Ana	Sergio Jacinto Braulio Alonso Mariano Javier	8
4.0 a 4.5 años	Valeria Imelda Catalina	David Karim Braulio Jorge Andrés Ernesto Irving Gabriel Ignacio	12
4.6 a 4.11 años	Monse Jazmín Juana Carmen Consuelo	Marco Israel Gonzalo	8
5.0 a 5.5 años	Marian Xóchitl Paulina	Alex Francisco Omar	6
5.6 a 5.11 años	Brenda	Edgar Samuel	3
6.0 a 6.5 años	Daniela Abigail	Donovan Kalet Gustavo Manuel	6
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>30</b>	<b>49</b>

Así mismo como se comentó anteriormente, por cada participante se solicitaron datos de identificación, los cuales se pueden observar a partir de la tabla XIII, en las categorías de variables sociodemográficas y conocimientos previos, de esta manera, la información recabada por las categorías antes mencionadas, se explica detalladamente en las siguientes gráficas.

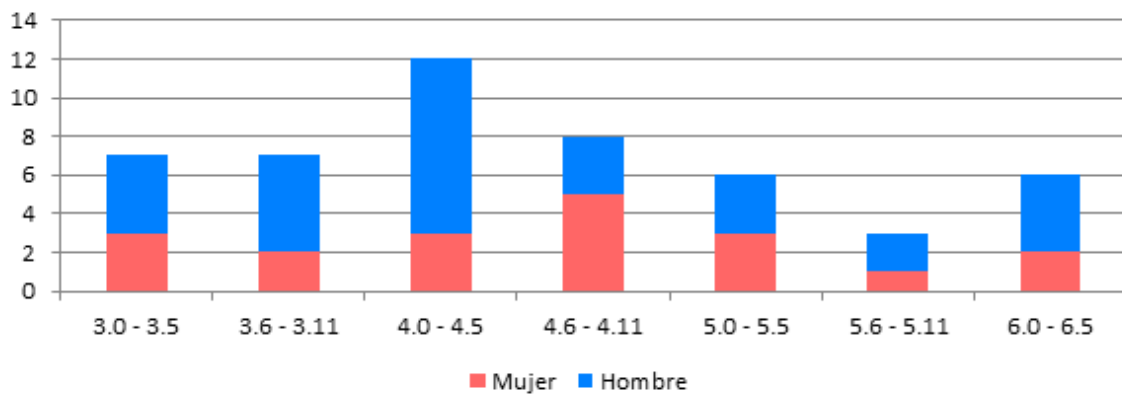


Figura 3. Participantes por sexo y edad.

La figura 3 representa la muestra de participantes por rango de edad, donde se puede identificar que de los 49 participantes, el 61% son hombres y el 39% restante corresponde a las mujeres. El rango de edad con mayor número de participantes hombres se encuentra de 4.0 - 4.5 años con un porcentaje de 30%, mientras el rango con menor número de hombres corresponde al de 5.6 - 5.11, con 7%. En cuanto a las participantes mujeres, se puede identificar que el rango con mayor número de participantes corresponde de 4.6 - 4.11 con un porcentaje de 26% y el rango con menor número de participantes corresponde al de 5.6 - 5.11, representado por un 5% de las participantes totales.

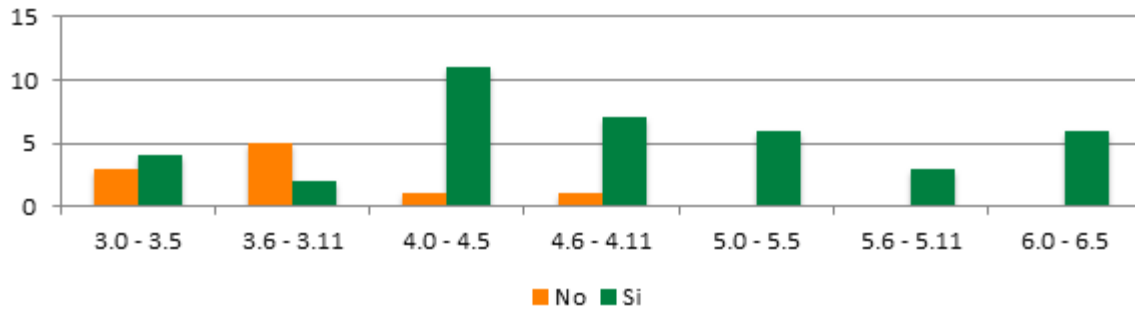


Figura 4. Escolarización

En la figura 4 se puede identificar que del total de los participantes, el porcentaje de niños que asisten a la escuela es considerablemente mayor, puesto que, es representado con el 80%, mientras que el 20% restante pertenece a los niños que no asisten a la escuela, así mismo, se puede observar que en los rangos 3.0-3.5, 4.0-4.5 a 6.0-6.5 años, se representa el mayor porcentaje de escolarización, en contraste con el rango 3.6-3.11, en el cual se presenta mayor porcentaje de niños que no asisten a la escuela.

Es importante hacer mención que en la edad de 3 años la escolarización no es obligatoria, sin embargo, la Secretaría de Educación Pública establece que los niños deberán tener una edad mínima de 3 años para ingresar al preescolar al considerarse un ejercicio responsable por parte de los padres o tutores para ejercer su derecho a la educación.

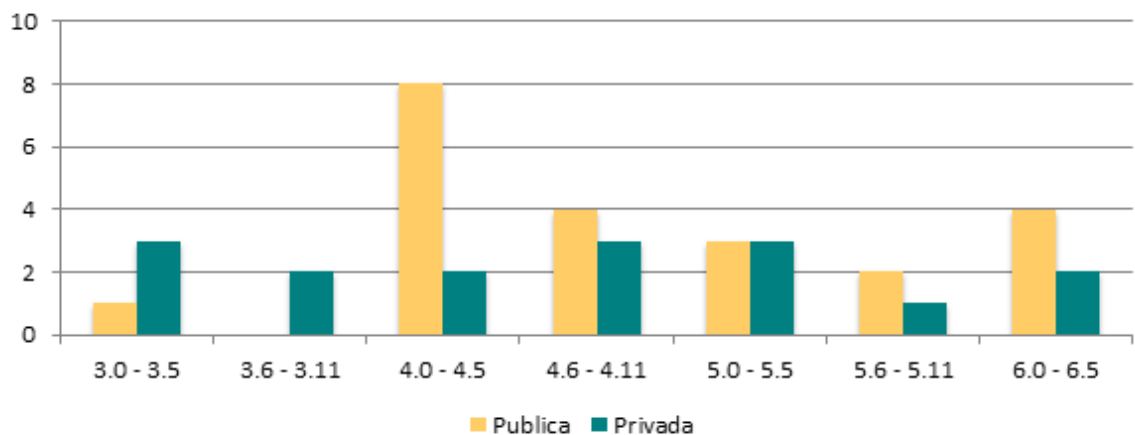


Figura 5. Tipo de escuela a la que asiste.

La figura 5 representa el tipo de escuela a la que asisten los participantes de acuerdo a su rango de edad. Se identifica que el 44.89% asiste a escuela pública, mientras el 34.69% asisten a escuela privada, identificando que en los rangos correspondientes a 4.0-4.5, 4.6-4.11, 5.6-5.11 y 6.0-6.5 se presenta un mayor número de participantes que asisten a escuela pública; en cuanto a los niños que corresponden a los rangos de edad pertenecientes a 3.0-3.5 y 3.6-3.11, la mayoría de ellos asiste a una escuela privada.

### Conocimientos previos por la entrevista

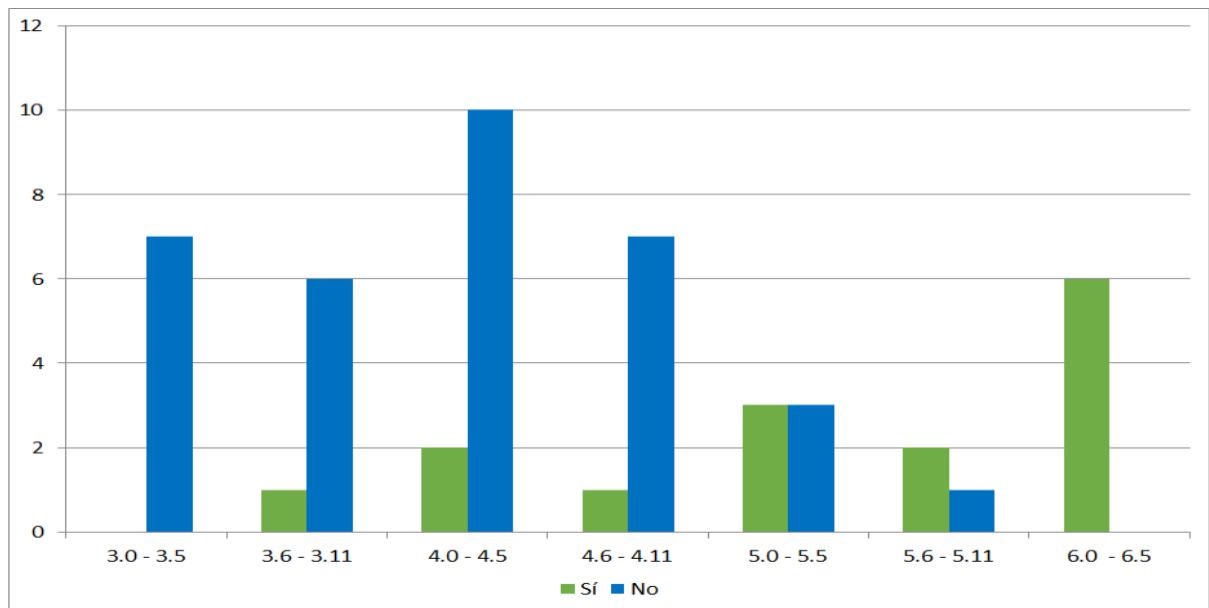


Figura 6. Sabe leer

En cuanto a los conocimientos previos identificados por la entrevista, se puede observar que en la figura 6 se representa con un 69% a los participantes que no saben leer y con un 31% a aquellos participantes que saben leer, por lo cual, se puede observar que el mayor porcentaje de los niños que no saben leer se encuentra en los cuatro primeros rangos, es decir, de 3.0-3.5 a 4.6-4.11; por el

contrario, en los rangos que van de 5.0-5.11 a 6.0-6.11 son identificados como aquellos que tienen mayor número de participantes que saben leer.

De esta manera, se puede observar que los participantes de menor edad, tienen menor conocimiento en relación a las experiencias que se encuentran relacionadas a la lectura, a diferencia de aquellos niños que tienen mayor edad y que además están escolarizados, puesto que esto incide en el desarrollo de habilidades lectoras.

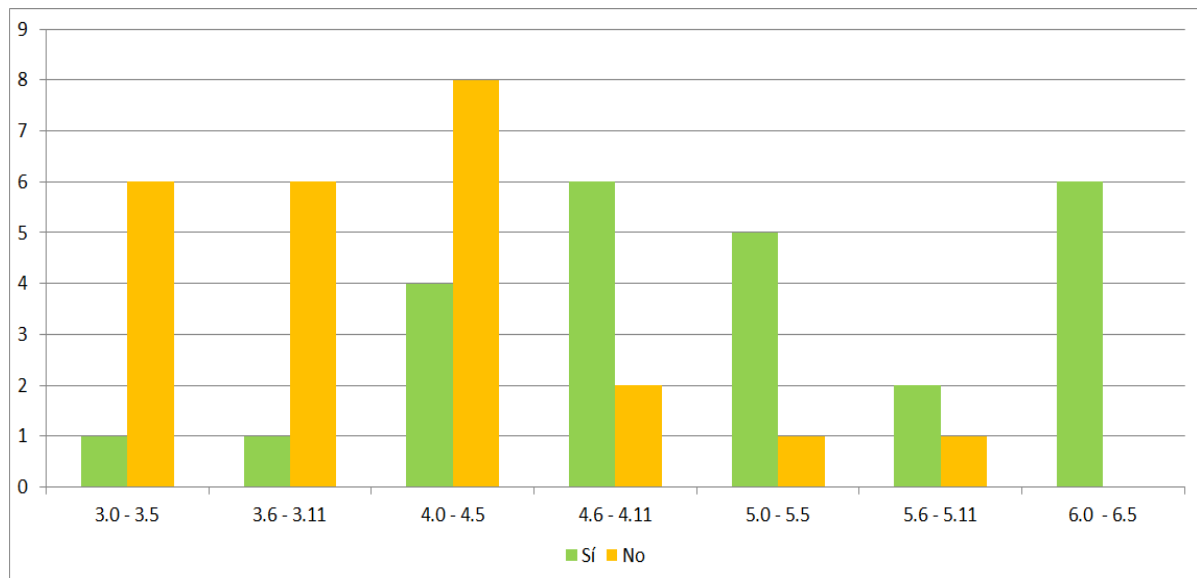


Figura 7. Sabe escribir

De acuerdo con la gráfica de la figura 7 se puede identificar que entre menor sea el rango de edad y el grado de escolarización, mayor es el porcentaje de menores que aún no desarrollan habilidades con respecto a la escritura, ya que, como se observa de manera general, el 48.97% de los menores no saben escribir, por lo que se tiene un porcentaje más elevado en los tres primeros rangos el cual corresponde al 40.81% de los participantes en total, mientras que el 51.02% ya escriben, en donde se puede observar que el porcentaje de menores que escriben es mayor en los cuatro últimos rangos representando un 38.75% del total de los participantes.

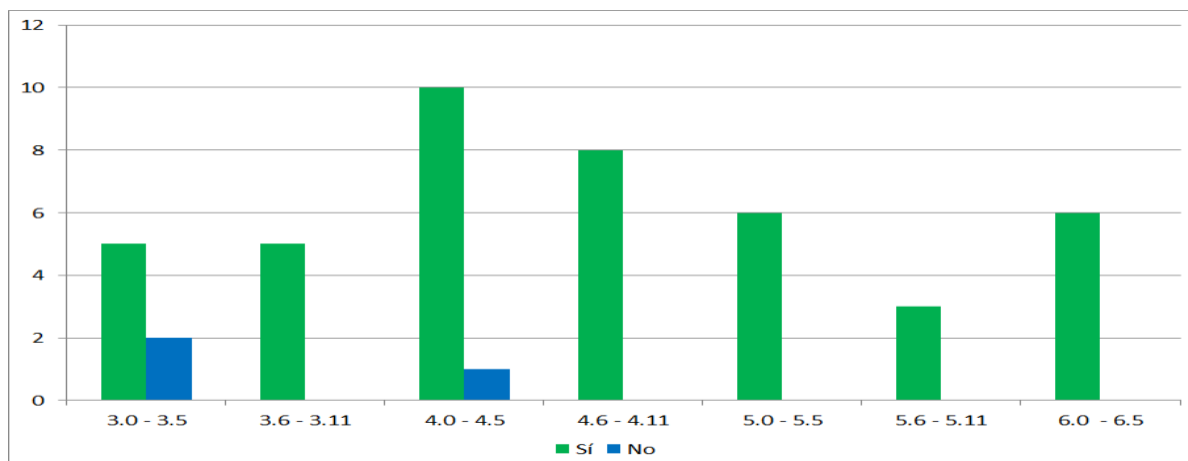


Figura 8. Reconoce los colores.

En la figura 8 podemos observar que el 87.75% de los participantes ya pueden reconocer los colores, mientras que el 6.12% aún no logran identificarlos, se tienen dos rangos sobresalientes, los cuales corresponden a la edad de 3.0 a 3.5 años, en donde el 28.57% de los menores de ese rango, aún no logran reconocer los colores a simple vista, mientras que el 71.42% si los identifican. Con respecto al rango de 4.0 a 4.5 años, el menor que no reconoce los colores representa un 9.09% y el 90.90% corresponde a los menores que ya identifican los distintos colores.

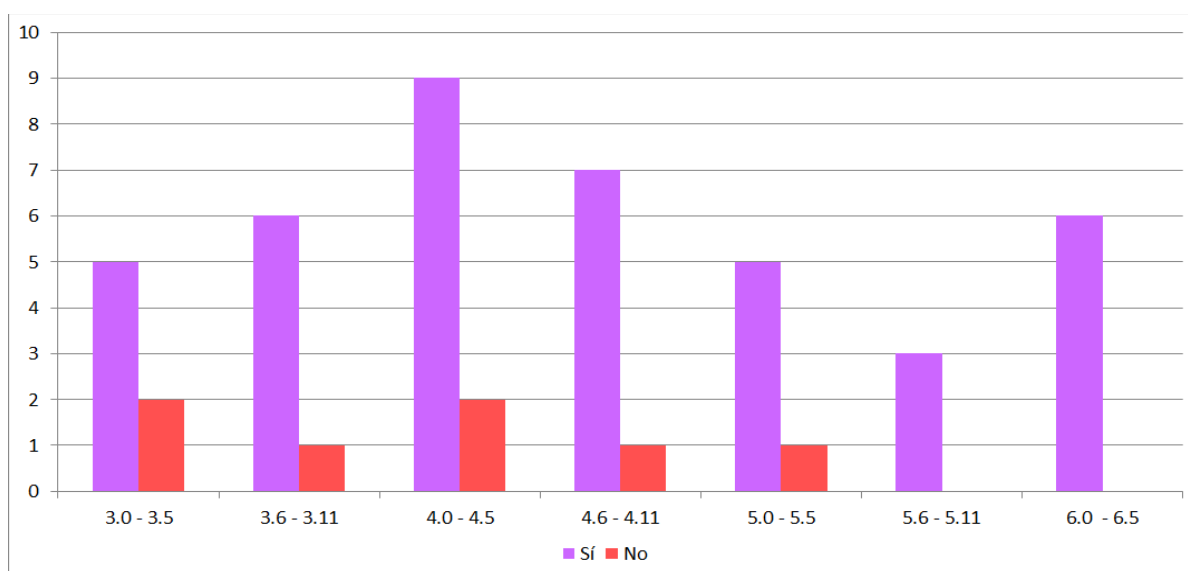


Figura 9. Reconoce las figuras geométricas

En la figura 9 se representa el reconocimiento de las figuras geométricas, de esta manera se puede observar que el 83.67% de los participantes sí logran identificarlas, mientras que el 14.28% aún no tienen conocimiento sobre éstas, a su vez es importante mencionar que los rangos más sobresalientes son los correspondientes a 3.0- 3.05, 4.0- 4.5, 5.6- 5.11 y 6.0- 6.5, considerando que en los dos primeros rangos es más elevado el porcentaje de menores que no reconocen las figuras geométricas, por lo que se obtuvo un 28.57% y 22.22% respectivamente, mientras que en los últimos dos rangos el 100% de los menores ya identifican acertadamente las figuras geométricas.

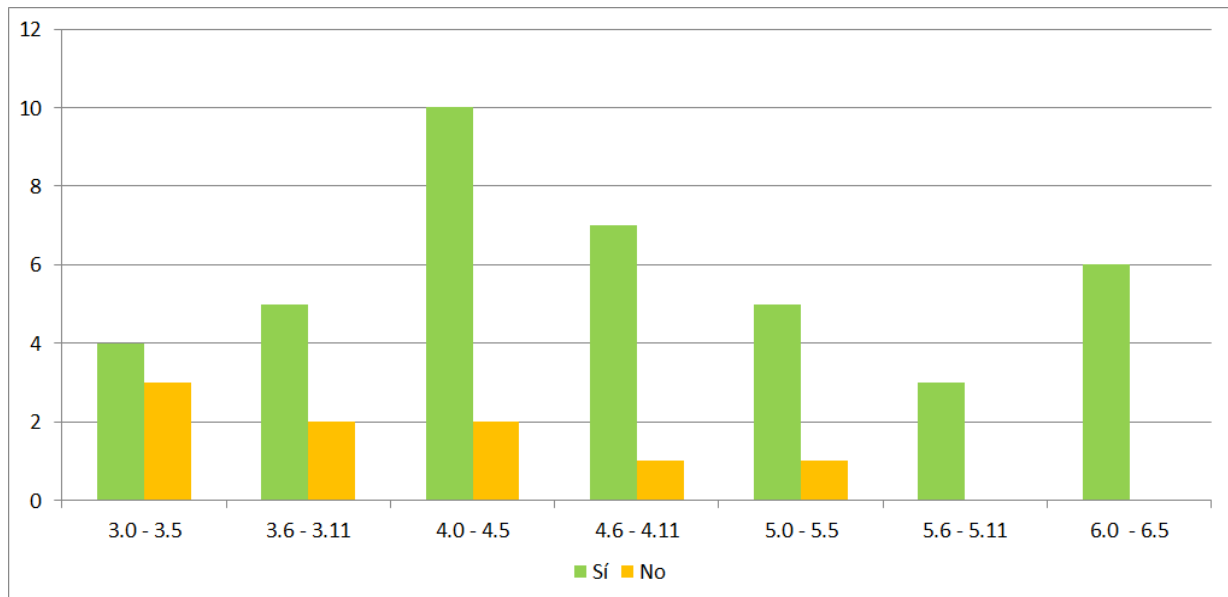


Figura 10. Sabe contar

De acuerdo con la gráfica de la figura 10, podemos identificar que el 81.63% de los participantes si saben o empiezan a contar, sin embargo, el 18.36% aún no conocen dicho proceso, de igual manera es importante hacer énfasis que entre menor sea la edad y el grado de escolarización se presentan mayores dificultades con respecto a la comprensión de los números y la adición de éstos, ya que como podemos observar en los tres primeros rangos de edad es mayor el índice de niños que no saben contar teniendo un 14.28% de los participantes a nivel general,

mientras que en los dos últimos rangos todos los niños saben contar, los cuales corresponden a un 18.36% del total de la muestra.

Como se mencionó anteriormente, los datos representados en las gráficas, muestran los resultados obtenidos a partir de la entrevista realizada con los padres o tutores de los niños, con la finalidad de establecer las variables sociodemográficas de la muestra de participantes e identificar los conocimientos previos relacionados con el proceso de lectura, de manera que a continuación, se presenta el análisis realizado a partir de las categorías descritas en la tabla XIII, con sus respectivos códigos, lo que permite referir la interrelación presentada con las competencias establecidas en el Plan de estudios 2011, a partir de la lectura de un instructivo gráfico y textual.

Con el propósito de facilitar la lectura de los ejemplos presentados en cada una de las categorías, se deben identificar cuatro elementos, los cuales se pueden apreciar en la figura 11:

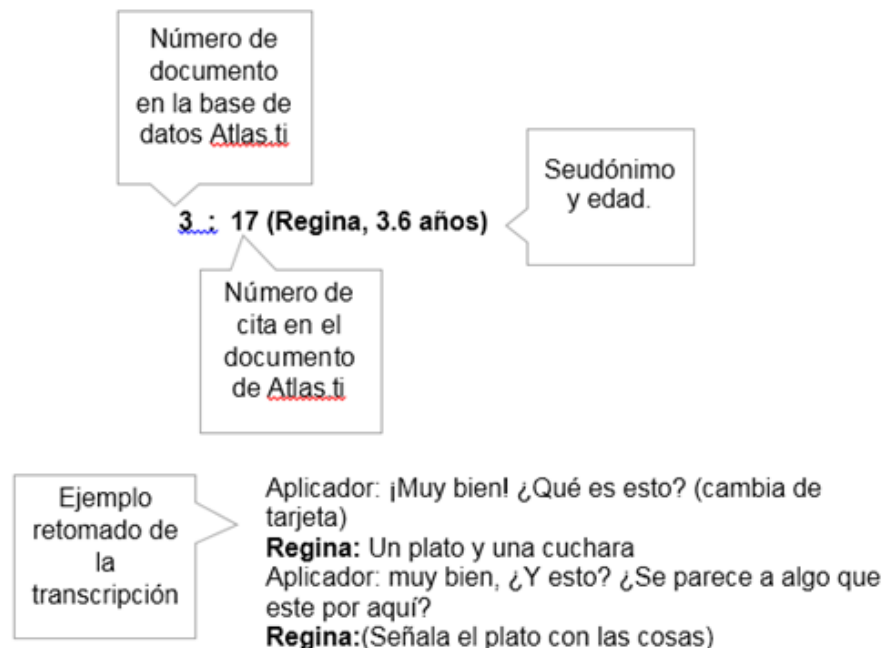


Figura 11. Estructura de ejemplos para análisis.



## **Habilidades lectoras**

Las habilidades lectoras hacen referencia a la comprensión que se tiene a partir de la lectura de un texto, es decir, la decodificación e interpretación de las ideas principales y así poder contextualizar la información a nivel general. Para ello el sujeto debe llevar a cabo un proceso metacognitivo mediante el cual reflexione y entienda sobre aquello que está leyendo, sin embargo, para los niños en edad preescolar es un proceso complejo que aún no llevan a cabo, pues apenas comienzan con el desciframiento o lectura de ciertas palabras. No obstante, resulta importante e indispensable promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores para contribuir con el desarrollo cognitivo y social de los menores, es por ello que, para el experimento de enseñanza, se tomó en consideración la lectura de imagen y lectura de texto.

Con respecto a la lectura de imagen (LI) se identifican tres niveles los cuales están relacionados a las descripciones que realizan los niños, para ello se toma como referente lo que observan en el texto y sus conocimientos previos, en dicho caso, la receta de cocina, estas son: descripción de objetos, descripción de escena y descripción de acción, en cada una de ellas se mencionan distintos elementos o propiedades identificadas a través de la imagen.

De esta manera se puede considerar que la descripción de objetos (DO) se encuentra en el primer nivel o nivel básico, debido a que solamente se mencionan o enlistan las propiedades de la imagen presentada, es decir, el menor da un referente general sobre lo que está observando, de modo que puede mencionar los materiales o ingredientes que se encuentran en las distintas tarjetas.

Mediante la actividad elaborada, se puede identificar que los aplicadores realizan diversas preguntas a los niños en relación a lo observado con respecto al recetario de cocina, en la mayoría de los casos se centra en las primeras tarjetas puesto que

son las que especifican los materiales e ingredientes a utilizar, así como las cantidades de cada uno, a continuación, se presentan una serie de ejemplos.

**3:17 (Regina, 3.6 años)**

Aplicador: ¡Muy bien! ¿Qué es esto? (cambia de tarjeta)

**Regina:** Un plato y una cuchara

Aplicador: muy bien, ¿Y esto? ¿Se parece a algo que este por aquí?

**Regina:**(Señala el plato con las cosas)

**1:41 (David, 4.0 años)**

Aplicador: aquí dice materiales, ¿Cuáles son nuestros materiales? ¿Qué ves en la imagen?

**David:** ah materiales, la cuchara, el plato.

**6:17(Marian, 5.0 años)**

- Aplicador: de círculo. ¿Y esta? (señala otro objeto de la tarjeta)

- **Marian:** una cuchara

- Aplicador: Una cuchara, exactamente (cambia de tarjeta) ¿Y aquí me puedes decir que hay? O ¿Qué crees que dice aquí? (Le enseña otra tarjeta de los materiales)

- **Marian:** hay una galletas y unos, unos dulcecitos

**29:12 (Abigail, 6.0 años)**

Aplicador- Entonces, ¿Qué vamos a necesitar de ingredientes?

**Abigail** -Nutella, {mmmj} las galletas

Aplicador- ¿Cuántas galletas?

**Abigail** - Dos. Y... (Señala las lunetas)

Aplicador – Lunetas, se llaman {e\*t\*a\*s} lunetas...Y de materiales ¿qué vamos a necesitar?

**Abigail** - Un prato y la cuchara.

Como se puede observar en los ejemplos expuestos, las preguntas realizadas a los niños, tienen como finalidad que éstos identifiquen y reconozcan los ingredientes y materiales, por lo que como resultado se obtiene que las respuestas de los niños se enfocan solamente en mencionar los objetos que se encuentran en la tarjeta. En el presente nivel no se identifica claramente la diferencia de respuesta por edad, debido a que en algunas ocasiones el aplicador realizaba preguntas de manera general y en otras se puntualizaba en cuanto a los ingredientes, es decir, se enfocaba al ingrediente y la cantidad, sin embargo, en la mayoría de los casos, solo se menciona de manera general las propiedades de los objetos.

Por otra parte, en el segundo nivel se encuentra la descripción de escena (DE), la cual implica una complejidad de término medio; en dicho nivel el niño tiene la capacidad de contextualizar aquello que está observando, es decir, menciona o describe todos los elementos que contiene la imagen y al mismo tiempo da un referente sobre la situación presentada o explica a grandes rasgos lo que se representa en la misma, a continuación, se muestra una serie de ejemplos.

#### **47:17 (Penélope, 3.0 años)**

Aplicador: ¿Aquí qué ves?, ¿Qué crees que está haciendo? (Señala la primera imagen de la tarjeta)

**Penélope:** Unas galletas, como estas (Señalado las galletas del plato) {ok}  
así las es\*t\*a ha\*cie\*nd\*o [así las está haciendo] (Mueve las manos)

#### **4: 13 (Sergio, 3.6 años)**

Aplicador: Eso, vamos a preparar algo, esto (cambia a la segunda tarjeta)  
¿qué crees que sea?

**Sergio:** Un animal

Aplicador: ¿Un animal? Sí y ¿cómo a qué crees que se parezca?

**Sergio:** A gallo

Aplicador: ¿A un gallo? Sí, vamos a ver a un animalito, que tiene, este es parecido a un gallo, ¿Sí?, esto es un búho

**13: 12 (Jorge, 4.0 años)**

Aplicador: ¿Qué es lo que ves? O ¿Qué crees que vamos hacer?

**Jorge:** vamos hacer un gato

Aplicador: ¿seguro que ves un gato?

**Jorge:** si

(El aplicador le muestra la segunda tarjeta) ...

Aplicador: ¿Qué vez aquí?

**Jorge:** una máscara de dulce

**7:13 (Marco, 4.6 años)**

Aplicador: ¿Qué crees que sea esto? (el aplicador señala la imagen que se encuentra en la tarjeta 2)

**Marco:** una cara de pingüino (responde viendo al aplicador)

**10: 11 (Alex, 5.0 años)**

Aplicador: Vamos a hacer un recetario, y ¿qué es esta figura que ves aquí? (señala la pantalla de la laptop)

**Alex:** -Es su nariz del búho

Aplicador: - ¿Es un búho? (pregunta mientras cambia la imagen)

**Alex:** -Sí, es un búho

**2: 26 (Edgar, 5.6 años)**

Aplicador: ¿Qué ves en la imagen?

**Edgar:** aquí una cara con unos ojitos (señala la tarjeta)

Aplicador: aja y ¿Qué tienes que hacer con tu galletita?

**Edgar:** Una, un búho

**30:12 (Gustavo, 6.0 años)**

Aplicador: Ahora ¿tú que ves en esta imagen? O ¿qué crees que vayamos hacer con esta imagen? (Le muestra la imagen del búho terminado).

**Gustavo:** un búho de galletas

Como se puede observar en los ejemplos anteriores, la mayoría de los niños menciona el animal expuesto por medio de la imagen, el cual representa el resultado final de la actividad a realizar, en dicho caso, el búho de galletas. No obstante, podemos identificar que existe una diferencia de respuesta con respecto a la edad, puesto que los niños de 3.0 a 4.0 años aún no tienen referentes o conocimientos sobre la imagen presentada, es decir, no conocen el búho, por lo que mencionan otro tipo de descripciones como lo son pingüino, máscara de dulce, gallo y galletas, a su vez su respuesta está relacionada a lo que anteriormente les menciona el aplicador debido a que saben que van a preparar algo. Por otra parte, los niños de 4.6 a 6.0 si reconocen el animal representado por medio de la tarjeta y de igual manera saben que prepararán algo, pero son más específicos, por ejemplo, Gustavo (6.0 años) menciona que realizará un búho de galletas. En ambos casos se identifica el reconocimiento de la actividad y la finalidad de la misma.

Así mismo, es importante decir que la DE, también se puede reconocer durante el proceso de elaboración del experimento de enseñanza, puesto que el aplicador realiza preguntas relacionadas a las partes faltantes del búho, es decir, se le cuestiona al menor sobre qué es lo que le falta a su experimento para que se parezca a la imagen presentada, contextualizando así la elaboración de la actividad, ya que el menor comienza a mencionar partes específicas del búho, por ejemplo.

#### **4:19 (Sergio, 3.6 años)**

Aplicador: Ese no es ojito ya, ¿qué más le falta? (Ve la imagen)

**Sergio:**(Se queda pensando al mismo tiempo que mira la tarjeta) las plumas (toma los pedazos de galletas y se las coloca como plumas)

Aplicador: Recuerda que tienes estas que se parecen, ¿A dónde van?

**Sergio:** (Toma las galletas y las pone cerca de los ojos pero no las encima) eh aquí, ya

**7:20 (Marco, 4.6 años)**

Aplicador: Bueno ya para terminar, ¿qué le falta a nuestro búho?

**Marco:** La nariz.

Aplicador: la nariz, y ¿qué más?

**Marco:** La boca.

Aplicador: ¿Esta es su boca? (señala la tarjeta)

**Marco:** (Responde que no moviendo la cabeza).

Aplicador: ¿Qué son?

**Marco:** sus ojos.

**6:21 (Marian, 5.0 años)**

Aplicador: ¿Qué le falta al búho ahí? (Señala el búho de la niña)

**Marian:** una nariz

Aplicador: ¿De qué color es?

**Marian:** Anaranjada (Busca en las lunetas de ese color y las pone encima de las galletas que ya tiene)

Aplicador: ¿Y qué más?

**Marian:** mmm... una boca, no unas orejas.

Aplicador: si, unas orejas exactamente.

Dichos cuestionamientos permiten que los niños identifiquen si el procedimiento que están realizando es el correcto o que observen las partes del búho faltantes, como son: los ojos, nariz, boca, cejas, etc., de igual manera se da pauta a que puedan realizar comparaciones entre su búho (la actividad elaborada) y la tarjeta, ello con la finalidad de que puedan concluir satisfactoriamente el experimento de enseñanza.

Por último, en el tercer nivel se encuentra la descripción de acción (DA), ya que es la de mayor complejidad, pues se menciona el acto que se debe realizar de acuerdo al paso correspondiente. Es importante mencionar que en este nivel los menores dicen la instrucción del paso guiándose por la imagen, así mismo se da un

referente con respecto a la finalidad del experimento de enseñanza a nivel general, que en este caso será la elaboración de un búho de galletas, ejemplos de ello son:

**49: 11 (Armando, 3.0 años)**

Aplicador: ¿Tú sabes qué es esto? (señala la tarjeta 1)

**Armando:** mm... cochinar

Aplicador: cochinar. Oye, ¿qué está haciendo la niña? ¿Ya viste que aquí hay una niña?

**Armando:** cochinar

**3:20 (Regina, 3.6 años)**

Aplicador: ¿Ahora que tienes que hacer?

**Regina:** Ponerle las orejas

Aplicador: ¿Cómo se las vas a poner?

**Regina:** Lo pegas

Aplicador: Lo pegas ¿Esas las vas a romper o vas a romper otra?

**Regina:** Voy a romper estas de aquí

Aplicador: Ya se rompió, muy bien

Aplicador: ¿Y en donde va?

**Regina:** Acá, si va acá

Aplicador: ¿Así?

**Regina:** mmmju

Aplicador: ¿Ahora qué vas a hacer?

**Regina:** Ponerle su nariz con esta (señala las lunetas), esta se parece a esta

Aplicador: Ajá

**7: 17 (Marco, 4.6 años)**

Aplicador: ¿Qué están haciendo aquí? (señala la tarjeta)

**Marco:** Echándole cajeta a la galleta.

Aplicador: ¡A bueno! Y ¿A qué galleta es a la que tiene chocolate blanco o a la que no tiene?

**Marco:** A la que no tiene

**10: 13 (Alex, 5.0 años)**

Aplicador: -Muy bien. ¿Ahora qué tienes que hacer aquí? (señala una tarjeta con las instrucciones para comenzar).

**Alex:** -Eh, tengo que hacer las galletas así (imita con las manos el movimiento para separar las galletas) para que quepan, y el o el otro (señala la pantalla, siguiente tarjeta), tiene que te echar una galleta de nutella para que las galletas quepan ahí para que hagan el búho.

Aplicador: -mju bueno Eh, puedes empezar a hacerlo (le acerca las galletas redondas).

**Alex:** -Sí, voy a tomar una galleta, las dos (toma dos galletas y las separa).  
-¡Ay! Otra vez se me rompió, mira se me rompió (muestra la galleta que partió en dos).

**2: 29 (Edgar, 5.6 años)**

Aplicador: ¿Qué ves en la imagen?

**Edgar:** Que la está partiendo la que no tiene crema, la puedo partir, hay es que no puedo, al revés mejor, la tomo de aquí

Aplicador: mju, ¿Cómo las tiene? (muestra la tarjeta al niño)

**Edgar:** así y voy a partir la otra (parte la galleta)

Aplicador: ¿quedó igual que la imagen?

**Edgar:** sí

**26: 22 (Kalet, 6.0 años)**

Aplicador: ¿qué tienes que hacer según la imagen?

**Kalet:** Partir una galleta a la mitad.

Aplicador: ¿Qué es lo que te falta hacer?

**Kalet:** Ponerle sus ojos y su pico



Los ejemplos anteriores representan la descripción de acción, debido a que mediante la imagen los niños mencionan la instrucción del paso correspondiente o la actividad ejemplificada en la tarjeta, de igual manera se puede observar que existe una diferencia con respecto a las respuestas emitidas por los niños, ya que de 3.0 a 4.6 años mencionan la acción que deben realizar de manera muy general y requieren la mediación constante del aplicador, esto a su vez se relaciona con los niveles de ayuda los cuales se explican más adelante, a diferencia de los niños de 5.0 a 5.6 años que describen específicamente la acción que observan y requieren mediación de término medio, por el contrario, los niños de 6.0 años mencionan el paso de manera general, sin embargo, la mayoría son niños que ya saben leer por lo que leen la instrucción y realizan la actividad, la mediación que tienen es mínima y en algunos casos no se otorga.

Conviene subrayar que los tres tipos de lectura antes mencionados, se interrelacionan de acuerdo a la complejidad, pues se considera que llevan un orden jerárquico, es decir, si se lleva a cabo la descripción de la escena, también se toma como referente la descripción de objetos, lo mismo sucede con la descripción de acción que, si bien logran el nivel de mayor dificultad, sí se consideran elementos importantes de las descripciones anteriores.

A continuación, se muestran gráficamente los tres niveles de lectura de imagen.

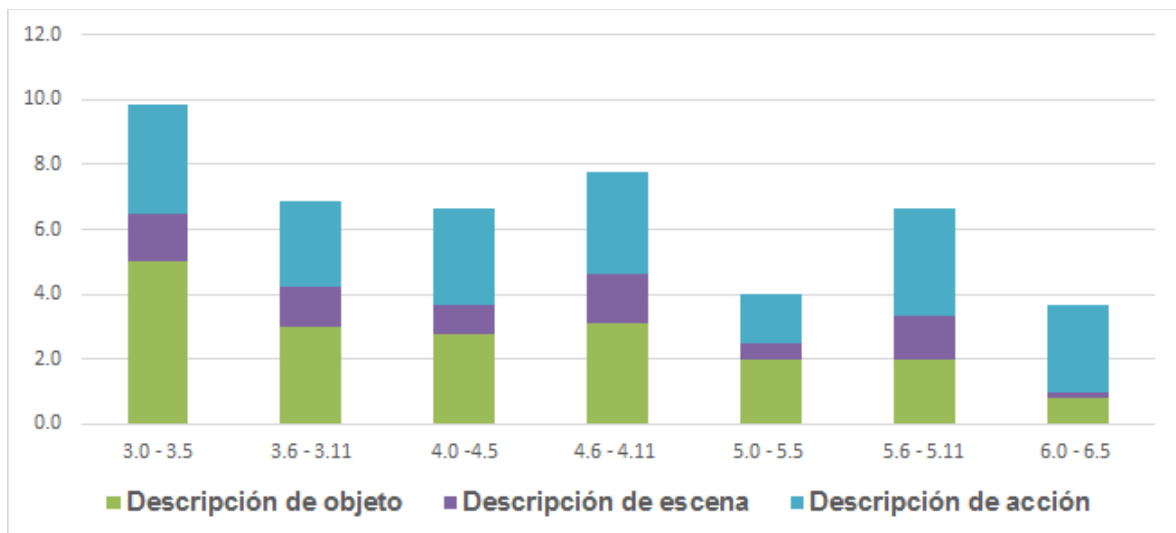


Figura 12. Lectura de imagen (LI)

De acuerdo con la figura 12, podemos identificar que los niños de 3.0 a 3.5 años describen en mayor cantidad los objetos que se presentan en las tarjetas, a diferencia de los niños de 5.0 a 6.5 años, debido a que conforme aumenta la edad los niños comienzan a realizar descripciones más complejas, como lo representan las descripciones de escena y acción (DE y DA, respectivamente), no obstante, los tres tipos de descripciones están presentes en todos los rangos de edad, pues a pesar de que en los primeros rangos predomine la descripción de objetos, sí está presente la descripción de escena y acción, pero en menor medida. En cada rango los tipos de descripciones varían de acuerdo a las habilidades lectoras que posean los niños, en relación a la lectura de recetarios y seguimiento de instrucciones.

A su vez la lectura de imagen se relaciona con la lectura de texto, ya que cuando los niños adquieren la habilidad para leer ciertas palabras e incluso gran parte del texto, utilizan en menor medida la imagen como referente, de modo que, leen la instrucción y realizan el paso correspondiente.

En lo referente a la lectura de texto (LT) se toma en consideración el desciframiento de las palabras y la identificación de su significado expresado mediante el texto, en este caso, en las tarjetas que contienen las instrucciones del recetario, dicho componente cuenta con cuatro niveles los cuales son: lectura fonemática (LFT), lectura silábica (LTS), lectura silábica- alfabética (LTS-A) y lectura alfabética (LTA).

En el primer nivel se encuentra la lectura fonemática (LFT), pues representa el nivel de menor complejidad, debido a que solamente se nombran los fonos o fonemas de algunas palabras, es decir, los niños mencionan las letras que componen una palabra, pero en algunas ocasiones solo reconocen y/o pronuncian ciertos fonos, pues desconocen cómo articular o vocalizar diversas letras, por ello en este tipo de lectura, también se utiliza la imagen como referente, para el seguimiento de instrucciones del recetario, por ejemplo:

**1:15 (David, 4.0 años)**

Aplicador: mira esta es nuestra primera tarjetita, ¿puedes reconocer alguna letra?

**David:** r, e, c, e, t, no lo sé.

Aplicador: “a” de Ale

**David:** “ale”, r, i, o.

Aplicador: ¿y sabes qué dice?

**David:** No, ¿jitomate?

**9:13 (Monse, 4.6 años)**

Aplicador: ¿Conoces alguna de las letras que está aquí? (señala las letras de la palabra recetario)

**Monse:** Da e.

Aplicador: ¿La e?, ¿Cuál otra?

**Monse:** Da o, y... da ere y ra i.

**19: 13 (Francisco, 5.0 años)**

**Francisco:** mira las tarjetas del recetario y contesta: solo se leer la R y...

Aplicador: ¿la R y la E?

**Francisco:** RE.

(Con ayuda del aplicador el niño va juntando las letras y forma palabras).

Aplicador: ajá y ¿después acá? (Señala las palabras en la imagen de la tarjeta). ¿Esta es la...?

**Francisco:** ¿C?

Aplicador: ajá

**Francisco:** E

Aplicador: ajá

**Francisco:** ¿A? (el aplicador mueve la cabeza para decir “sí”). ¿RI?

Aplicador: mmmj N – To

### 26: 15 (Kalet, 6.0)

Aplicador: ¿Qué dice en la parte azul?

**Kalet:** ¿Me? t\*a\*r\*i\*o (Intentó leer, pero no lo logró, así que se le dijo lo que decía la tarjeta)

En los ejemplos se puede observar que la mayoría de los niños, solo pueden reconocer ciertas letras que componen la palabra, sin embargo, no logran identificar la palabra completa ni el significado de la misma, pues como se mencionó anteriormente solo reconocen letras y su vocalización. Conviene subrayar que el aplicador funge como mediador de la actividad, pues debe leer las instrucciones a los niños, ya que por sí mismos no lo logran, por el contrario, si existe lectura de imagen.

Posteriormente en el segundo nivel, se ubica la lectura silábica (LTS), la cual representa la capacidad o habilidad lectora que tienen los niños para poder leer conjuntos de fonemas, los cuales al ser pronunciados forman sílabas, sin embargo, no se completa la lectura de las palabras debido a que, por lo general, se pronuncian de dos a tres fonos, de igual manera, se utiliza la lectura de imagen como referente, a continuación, se presenta un ejemplo de lo explicado.

### 37: 31 (Omar, 5.0 años)

Aplicador: A ver, ¿me puedes leer qué dice aquí? (señala el texto que conforma la lista de ingredientes)

**Omar:** ¿aquí? (señala la lista de ingredientes)

Aplicador: ajá

**Omar:** ja-ye-ga-ye-ta de cho-co-late

Aplicador: ajá y ¿abajo? A ver, léeme todo.

**Omar:** co-i-le... con-gre-ma

Aplicador: ¡con crema! [ma] y ¿abajo?

**Omar:** mu-le-tas de ca-fe

En el ejemplo expuesto se identifica que el niño lee conjuntos de sílabas, aunque cambia algunas letras de la palabra, por ejemplo “Mu-le-tas- de ca-fe”, en el recetario (ver anexo) se mencionan “2 lunetas cafés”, un dato importante a resaltar

es que de los 49 niños solo uno presenta este tipo de lectura en repetidas ocasiones, debido a que está aprendiendo a leer, por otra parte también habría que destacar que este niño presenta durante algunos momentos de la actividad, una lectura silábica- alfabética (LTS-A).

Así mismo, el tercer nivel es ocupado por la lectura silábica- alfabética (LTS-A), la cual se toma en consideración en el momento en que los niños leen conjuntos de sílabas y en algunas ocasiones logran leer la palabra completa, para ello, la lectura silábica se lleva a cabo cuando a los niños se les dificulta la pronunciación de una palabra. También es importante indicar que en dicho nivel no se respetan los signos de puntuación, utilizándose en menor medida la lectura de imagen como referente en donde predomina la descripción de acción, por ejemplo:

**37: 13 (Omar, 5.0 años)**

Aplicador: ¿Qué dice aquí? (Le señala el texto de la primera tarjeta)

**Omar:** Re-que-ta-ri-o... requeque, requetario

**5:13 (Daniela, 6.0 años)**

Aplicador: mira (le muestra la primera ficha) ¿sabes qué dice aquí?

**Daniela:** (asiente con la cabeza)

Aplicador: ¿sí? ¿Me lo puedes leer porfa?

**Daniela:** re - cetario

**26: 13 (Kalet, 6.0 años)**

Aplicador: Ahora

**Kalet:** Bú-búho de galleta

Mediante las citas se puede observar que efectivamente la lectura silábica-alfabética se presenta en la ocasión en que una palabra se les dificulta o les resulta compleja a los niños, ya que comienzan a formar conjuntos de sílabas para posteriormente descifrar la palabra completa. Conforme aumenta la edad, los niños muestran distintas habilidades lectoras, por ejemplo, Omar (5 años) comienza con la lectura silábica, posteriormente la alfabética, pero no logra descifrar correctamente la palabra, en lugar de ello menciona “requetario”, a diferencia de

Daniela y Kalet (ambos de 6 años) que, si bien inician lectura silábica, sí logran leer alfabéticamente la palabra correcta.

Por último, se ubica la lectura alfabética (LTA), pues representa el nivel de mayor complejidad en relación a los anteriores, debido a que se realiza la lectura corrida del texto, es decir, los niños leen todas las palabras que contienen las tarjetas; en dicho caso, los materiales, ingredientes y las instrucciones de los pasos correspondientes. Cabe resaltar que en dicho nivel, se ubica a los niños que tienen buena pronunciación de las palabras, así como utilización de algunos signos de puntuación, pues al leer el texto de inmediato saben qué acción es la que deben llevar a cabo, en este nivel las descripciones de imágenes sólo son utilizadas como referente general. A continuación, se presentan los ejemplos de dicho nivel.

**27: 15 (Paulina, 5.0 años)**

Aplicador: OK, eso es el búho de chocolate que vamos hacer (le muestra tarjeta del búho) pero para eso necesitamos seguirnos las indicaciones, ¿cuál es la primera?

**Paulina:** toma las galletas y sepárala

Aplicador: OK acaba de leer la instrucción para que sepas que hacer

**Paulina:** separa la galleta una parte de la crema debe de quedar del otro lado

**2: 22 (Edgar, 5.6 años)**

Aplicador: A ver de nuevo, ¿Qué dice? (enseña la tarjeta)

**Edgar:** toma la galleta

Aplicador: toma la galleta (el niño toma la galleta) aja que más

**Edgar:** y separa una parte de chocolate (separa la galleta)

Aplicador: aja ¿y luego?

**Edgar:** la crema debe quedarse en la otra parte de la galleta

**5: 17 (Daniela, 6.0)**

Aplicador: ¿me puedes ayudar a leerlo Dan?

**Daniela:** toma la galleta y separa una parte de chocolate la crema debe quedarse en la otra parte de la galleta.

Podemos identificar en los ejemplos que los niños presentan lectura alfabética fluida, no obstante, se observa claramente una diferencia por edad, ya que Paulina (5.0 años) y Edgar (5.6 años) requieren ayuda o mediación del adulto para poder terminar de leer la instrucción, pues solo leen una parte de la misma por lo que el aplicador debe mencionarles que continúen, para que de esta manera tengan conocimiento sobre qué acción es la que deben realizar. En cambio, Daniela (6.0 años) logró leer la instrucción completa sin realizar ningún tipo de pausa. Estos ejemplos nos permiten conocer las habilidades lectoras que presentan los niños, en relación a la lectura de instructivos textuales.

Teniendo en cuenta los cuatro niveles de lectura de texto, a continuación, se muestra una gráfica en donde se puede observar el tipo de lectura que presentan los niños, por rangos de edad.

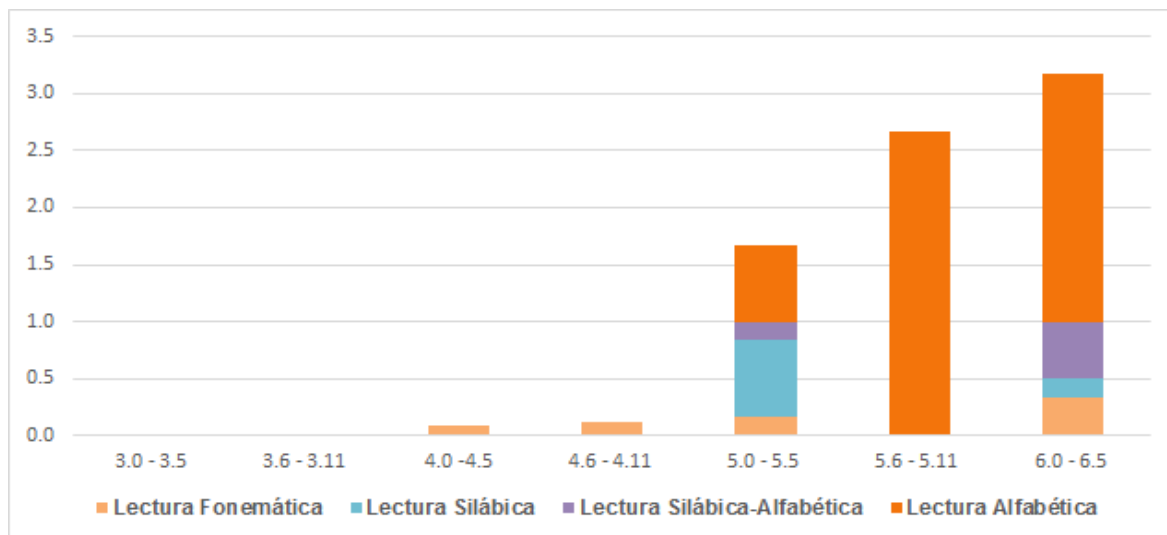


Figura 13. Lectura de texto (LT)

De este modo la figura 13 nos permite observar que conforme aumenta la edad los niños adquieren mayores habilidades lectoras en relación a la decodificación y desciframiento de las palabras, así como la interpretación de su significado, de manera que se observa claramente que los niños de 3.0 a 3.11 años aún no presentan lectura de tipo textual, pues no reconocen las letras que se encuentran en el instructivo, sin embargo, sí presentan lectura de imagen, como se mostró en

la gráfica anterior. A diferencia de los niños de 4.0 a 4.11 años, que ya comienzan con la lectura de fonos, pues son capaces de identificar algunas letras y la pronunciación de las mismas, pero aún no logran articular sílabas.

En relación a los niños de 5.0 a 6.5 años, podemos apreciar que presentan mayores habilidades lectoras, puesto que los tipos de lectura que predominan son la silábica, silábica alfabética y la lectura alfabética en su mayoría, no obstante, como se mostró en la gráfica anterior se utiliza la imagen como referente, pero en menor medida.

Los dos tipos de lectura (lectura de imagen y lectura de texto) se relacionan con las competencias que deben desarrollar los menores durante su estancia en la educación inicial, entre ellas se encuentra la interpretación e inferencia de los contenidos y sus portadores, tomando como referente el texto y la imagen, así como la identificación y utilización de diversos tipos de texto y el uso del lenguaje para regular su conducta. Esto da pauta a mencionar que conforme aumenta la edad y grado escolar los niños adquieren mayores habilidades en relación a los dos tipos de lecturas, antes mencionadas y por ende son más competentes, así como lo establece la Secretaría de Educación Pública dentro del Plan de Estudios 2011 para Educación Preescolar.

### **Propósito del texto**

El propósito del texto es un elemento indispensable para la lectura de instructivos, pues como se mencionó anteriormente, éstos tienen como finalidad que los receptores puedan llevar a cabo acciones en relación a la información presentada, por lo que se requiere que se encuentren estructurados de forma lógica, coherente y jerárquica. Existen distintos tipos de instructivos, entre los que destacan: instructivo textual, instructivo gráfico, instructivo audiovisual e instructivo gráfico y textual (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), de este modo, el experimento de enseñanza diseñado, es considerado como un instructivo gráfico y textual, puesto que contiene texto e imágenes, permitiendo así que los niños que



no leen texto, se puedan guiar por las imágenes presentadas, al presentar lectura de imagen.

Así mismo, la identificación del propósito del texto se relaciona con las experiencias y el conocimiento previo que el niño posee, con respecto a los recetarios de cocina, pues representa la capacidad de reconocer el tipo de texto, en dicho caso, identificar que el texto instructivo es un recetario, que contiene una receta de cocina en donde se especifican una serie de pasos a seguir y que a su vez están relacionados al procedimiento a desarrollar, el cual se lleva a cabo mediante diversas acciones que permitirán el logro del resultado esperado.

De esta manera, a partir del experimento de enseñanza, se puede identificar que la mayoría de los participantes no dicen el propósito del recetario (NPR), debido a que no conocen el tipo de texto presentado, así como su uso, contenido y finalidad. A continuación, se presentan una serie de ejemplos:

**31:22 Yurisenia, 3.0 años**

Aplicador: ¿Tienes idea de qué vamos a hacer con la imagen que ves? (Yuri Mueve la cabeza para decir “sí”) ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué te imaginas que vamos a hacer? ¿No te imaginas nada?

**Yurisenia:** (Yurisenia mueve la cabeza para decir “no”).

**41:18 Andrés, 4.0 años**

**Andrés:** Mmmm... este mmmm

Aplicador: No, ¿no sabes de dónde?, (enseña las tarjetas) hay un libro que se llama recetario ahí hay muchas recetas y de ahí se pueden sacar para hacer comida. ¿Quieres hacer este recetario?

**Andrés:** (Hace gestos afirmando que si lo quiere hacer).

**37: 24 Omar, 5.0 años**

Aplicador: aquí están los jitomates, su masa, las verduras... (el niño observa la imagen). Y, ¿qué crees que vamos a hacer con este recetario?

**Omar:** mmm...

Aplicador: ¡Vamos a cocinar!

**Omar:** cocinar

Aplicador: muy bien

**2:32 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: ¿Qué es el recetario para tí? ¿Sabes qué es un recetario?

**Edgar:** No tengo idea

**5: 22 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: exacto un recetario... ¿y sabes qué es un recetario?

**Daniela:** (niega con la cabeza)

De acuerdo con los ejemplos, podemos observar que las preguntas realizadas a los niños tienen como finalidad que éstos mencionen sus conocimientos acerca de los recetarios de cocina, de manera que se puede identificar que los niños no logran reconocer que el tipo de texto que se les presentó es un instructivo, el cual permitirá la elaboración de una receta de cocina, es decir, no tienen conocimientos sobre qué es un recetario, ni qué tipo de información contiene, ya que en sus respuestas mencionan que no saben o incluso guardan silencio para que el aplicador responda y así puedan continuar con la actividad.

Así mismo, es importante mencionar que dicha subcategoría se relaciona con: las experiencias previas que los niños poseen, las habilidades lectoras y el seguimiento de instrucciones, pues a pesar que los niños no conozcan el tipo de texto no implica que no puedan realizar una lectura del mismo, ya sea textual o gráfica, o que no sigan la instrucción del paso correspondiente, como se verá a detalle más adelante.

Otro dato importante a resaltar, es que en algunas ocasiones los aplicadores no realizaban preguntas adecuadas a los niños en relación al propósito del texto, debido a que éstos mencionaban la actividad a realizar, como se expone a continuación:

**1: 40 David, 4.0 años**

Aplicador: dice recetario, ¿Y qué crees que esté haciendo la niña?

**David:** ¡Ah! Esta agarrando como, está agarrando como comidita, y lo quiere aplastar.

Aplicador: aja, como la masita ya viste ¿no? Lo que vamos hacer es una receta de cocina, ¿te late? Sí.

**David:** ¡Sí!

**9: 19 Monse, 4.6 años**

Aplicador: Ah, muy bien. Bueno, vamos a hacer una receta, vale.

**Monse:** Aja.

Aplicador: ¿Qué te imaginas que vamos a hacer? (pasa la imagen del búho terminado)

**Monse:** Ehh, no sé.

**10: 12 Alex, 5.0 años**

Aplicador: -Vamos a hacer un recetario, y ¿qué es esta figura que ves aquí? (señala la pantalla de la laptop)

**Alex:** -Es su nariz del búho

Aplicador: ¿Es un búho? (pregunta mientras cambia la imagen)

**Alex:** -Sí, es un búho.

**24: 27 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: ¿sí? Bueno mira, vamos a hacer un recetario ¿vale?, ¿Qué ubicas de aquí?, ¿Qué ves? (le muestra la tarjeta #1).

**Samuel:** una niña

Aplicador: y ¿qué está haciendo la niña?

**Samuel:** está haciendo la tarea

En los presentes ejemplos no se puede identificar si los niños conocen el tipo de texto, ya que no se realizaron preguntas sobre el reconocimiento del instructivo textual, es decir, al momento en que el aplicador menciona la actividad, no se da pauta a que los menores mencionen elementos del tipo de texto o la finalidad del mismo, sin embargo, para realizar las gráficas, dichas respuestas fueron consideradas como NPR, puesto que tampoco se puede dar como correcta la respuesta a los niños, ya que no se logró identificar si éstos tienen experiencias relacionadas a la tarea, como se expone en las siguientes categorías.

Por otra parte, también se encuentra el conocimiento del tipo de texto, en donde los niños pueden decir el propósito del recetario (PDPR), en dicho caso, se toma en

consideración la capacidad de reconocer que los recetarios forman parte de los textos instructivos, pues se logra identificar el uso y la finalidad del mismo, y que a su vez éstos contienen una serie de pasos a seguir para poder preparar alimentos, es decir, obtener el resultado esperado, que en éste caso fue el búho de galletas.

**19:18 Francisco, 5.0 años**

Aplicador: ¿Sabes para qué sirve eso?

**Francisco:** Para hacer las cosas

**20: 14 Xóchitl, 5.0 años**

Aplicador: Este es un recetario, aquí dice re-cetario. ¿Sabes para qué sirve, un recetario?

**Xóchitl:** (afirma con la cabeza)

Aplicador: ¿Para qué?

**Xóchitl:** Para decirnos las recetas que tenemos que hacer.

**18: 18 Donovan, 6.0 años**

Aplicador: vamos a hacer una receta, ¿te parece?

**Donovan:** sí.

Aplicador: ¿sabes qué es un recetario?

**Donovan:** sí

Aplicador: ¿Qué es?

**Donovan:** donde hacen recetas.

En los ejemplos anteriores se puede identificar que los tres niños sí reconocen el tipo de texto y la información que contiene, pues saben que un recetario contiene diversos tipos de recetas, así mismo, sus respuestas contienen información implícita sobre sus conocimientos acerca del texto instructivo, pues saben que para elaborar una receta se deben seguir una serie de pasos, como lo representan los ejemplos de Francisco y Xóchitl, de igual manera, es importante considerar que los niños que lograron identificar el tipo de texto, pertenecen a los rangos de edad de 5.0 y 6.0 años, sin embargo, ello no implica que los niños tengan el conocimiento

práctico de la actividad, como se verá en experiencias previas, ya que reconocen el tipo de texto, pero no se identifica una asociación con el experimento de enseñanza.

A continuación, se representa gráficamente la información obtenida en relación a la presente categoría.

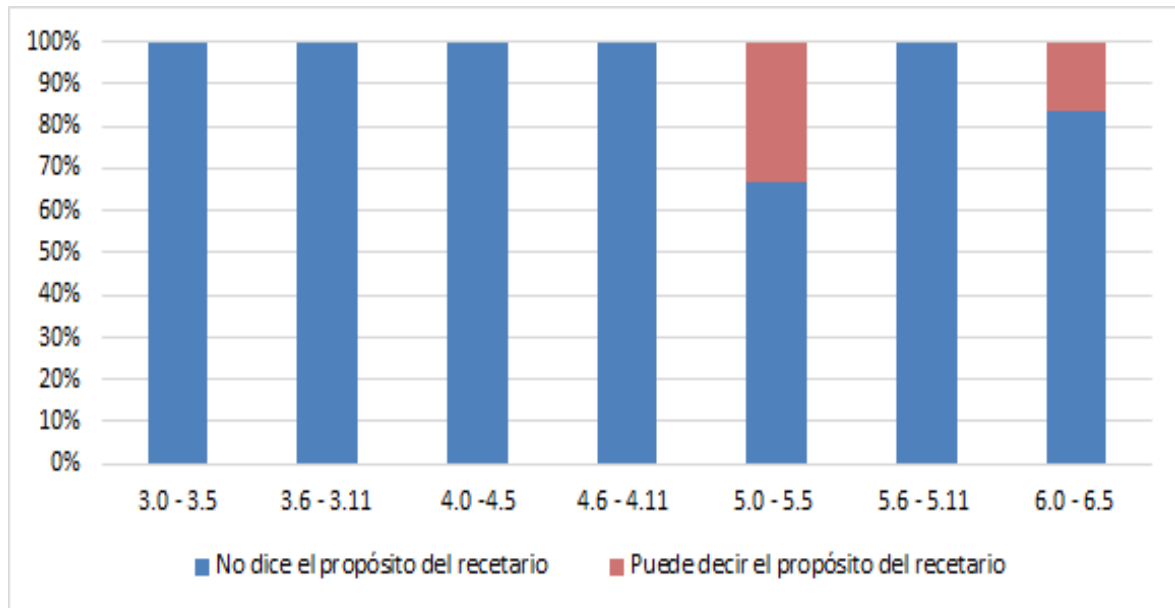


Figura 14. Propósito del texto

Por medio de la figura 14, podemos observar que el porcentaje de niños que no identificaron el propósito del recetario (NPR), es mayor en relación a los niños que mencionan el propósito del mismo, puesto que el primero, es representado con un 93% del total de la muestra, predominando así, en todos los rangos de edad. Mientras que en el segundo se toma en consideración a los niños que dicen el propósito del recetario (PDPR), siendo así el porcentaje más bajo, puesto que representa solamente el 7% de los participantes. En los rangos de edad donde se puede identificar dicha subcategoría, son los pertenecientes a 5.0-5.5 y 6.0-6.5, debido a que únicamente tres niños pudieron reconocer el tipo de texto, la información que contiene, así como su finalidad.

El conocimiento acerca del propósito del recetario les permite a los niños poder predecir y anticipar el tipo de información que será presentada, así mismo, se otorga un referente en relación al seguimiento de instrucciones, pues al reconocer el tipo de texto, el niño identificará que para poder preparar un alimento se deben seguir una serie de pasos, los cuales implican distintas acciones como lo representan: cortar, separar, untar, pegar, etc., de igual manera, esto se relaciona con las habilidades lectoras, pues si el niño reconoce el tipo de texto le será más fácil realizar una lectura del mismo, puesto que cuenta con conocimientos previos, los cuales le servirán de anclaje con respecto a la nueva información, surge así una reestructuración de esquemas mentales.

Sin embargo, a pesar de que los niños no logran identificar el tipo de texto, sí pueden guiarse con respecto a la lectura de texto e imágenes y así llevar a cabo el experimento de enseñanza, como se verá más adelante.

Es importante que los niños conozcan el tipo de texto, así como su finalidad, puesto que en el plan de estudios de educación preescolar se estipulan competencias relacionadas a los distintos tipos de texto y sus portadores, también se incluyen actividades que se relacionan con la preparación de alimentos, los cuales le permiten a los niños obtener nueva información con respecto a los textos instructivos, desarrollar habilidades lectoras y motrices y regular su conducta en relación al seguimiento de instrucciones con la finalidad de comprender que este tipo de texto ayuda en la realización de actividades cotidianas.

### **Inferencia sobre la actividad a realizar**

La inferencia es un elemento indispensable durante la lectura, pues como se mencionó anteriormente, ésta le permite al lector poder deducir información a partir de lo leído, es decir, atribuir sentido y significado a la información expuesta, para posteriormente llevar a cabo un proceso de reestructuración de esquemas mentales

los cuales le permitirán comprender el texto, de modo que el lector realizará sus propias interpretaciones que a su vez le conducirán a nuevos conocimientos y/ o saberes, además, las inferencias permitirán aportar información adicional.

Cabe mencionar que una de las competencias establecidas dentro del Programa de Educación Preescolar 2011, se centra en la inferencia a partir del conocimiento de distintos portadores de texto. Por consiguiente, para el experimento de enseñanza se consideró dicha categoría, pues es importante que a los niños en edad preescolar se le formulen preguntas relacionadas al texto, ya que éstos pueden hacer uso de sus conocimientos e incluso imaginación para poder aportar nueva información, así mismo, harán representaciones mentales y abstractas de lo que están o les están leyendo.

Se debe agregar que las inferencias están presentes en todo tipo de textos, entre ellos los textos instructivos y específicamente en los recetarios de cocina, pues se pueden realizar deducciones a partir de la lectura textual o gráfica, ya que ambos elementos aportan información concisa del mismo.

De esta manera a partir de la actividad elaborada, se puede identificar que los niños que no infieren la actividad a realizar (NIAR), no son capaces de deducir que prepararán un alimento, ya sea por la lectura de imágenes o textual, es decir, no han desarrollado la capacidad o habilidad de aportar información extra a lo que están observando, como se muestra en los siguientes ejemplos:

**31: 22 Yurisenia, 3.0 años**

Aplicador: ¿Tienes idea de que vamos a hacer con la imagen que ves?  
(Yuri Mueve la cabeza para decir “sí”) ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué te imaginas que vamos a hacer? ¿No te imaginas nada?

**Yuri:** (mueve la cabeza para decir “no”).

**3:16 Regina, 3.6 años**

Aplicador: ¿Te puedes imaginar qué es lo que está haciendo la niña?  
(señala la tarjeta)

**Regina:** (Piensa un rato)

Aplicador: Mira, ¿Qué es lo que está haciendo? ¿Qué tiene en la mano?  
(señala nuevamente la tarjeta)

**Regina:** (Solo ve la imagen, pero no dice nada)

Aplicador: ¿No sabes?

**Regina:** No (movimientos de negación con la cabeza)

### **7:27 Marco, 4.6 años**

Aplicador: si quieres por el dibujo me puedes decir, ¿qué está haciendo la niña? (el aplicador señala de manera reiterada la imagen)

**Marco:** está agarrando. . . (voltea a ver al aplicador)

Aplicador: ¿No sabes que dice aquí? (el aplicador señala el texto de la primera imagen)

**Marco:** (mueve la cabeza diciendo que no)

### **37:24 Omar, 5.6 años**

Aplicador: aquí están los jitomates, su masa, las verduras... (Omar observa la imagen). Y, ¿qué crees que vamos a hacer con este recetario?

**Omar:** mmm...

Aplicador: ¡Vamos a cocinar!

**Omar:** cocinar

A partir de los ejemplos se puede identificar que a los niños se les realizan preguntas específicas con respecto a lo que observan en la imagen, con la finalidad de que éstos deduzcan que realizarán o prepararán algún alimento, por el contrario, en la mayoría de los casos no se brinda una respuesta, pues los niños no saben qué contestar, como lo representan los ejemplos de: Yurisenia (3.0 años) cuando el aplicador le pregunta “¿Qué te imaginas que vamos a hacer?, ¿no te imaginas nada?” la niña no responde verbalmente, en su defecto solo realiza movimientos para contestar; y Regina (3.6 años) la cual al realizarle las tres primeras preguntas “¿Te puedes imaginar que es lo que está haciendo la niña?, ¿Qué es lo que está



haciendo?, ¿Qué tiene en la mano?” y mostrarle en repetidas ocasiones la tarjeta, simplemente se queda observando la imagen.

Por otra parte, también se encuentran ejemplos de niños que solo mencionan una acción, como en el caso de Marco (4.6 años) en la ocasión en que responde “está agarrando”, o que repiten lo que menciona el aplicador, como Omar (5.6 años) en el momento en que se le indica “¡Vamos a cocinar!”, a lo que el niño repite “cocinar”, es decir, en ambos casos se menciona una acción, más no se infiere la actividad que se realizará.

En contraste con lo anterior, se encuentran los niños que identifican la actividad que van a realizar (IAR), en donde se toma en consideración la inferencia de la misma, pues los niños son capaces de mencionar que prepararán una receta de cocina o que la acción representada mediante las tarjetas es cocinar; así mismo, indican que realizarán un alimento, como se muestra a continuación.

**38: 21 Jacinto, 3.6 años**

Aplicador- sí (Se le muestra la primera tarjeta del recetario). ¿Vamos a?

**Jacinto** - A cocinar

Aplicador- ¡A cocinar!

**9: 14 Monse, 4.6 años**

Aplicador: (Muestra la primera tarjeta). ¿Qué imaginas que vamos a hacer?

**Monse:** Este, comereta.

Aplicador: ¿Comer?

**Monse:** (Mueve la cabeza de un lado a otro). Comirita.

Aplicador: ¿Comereta?

**Monse:** (Mueve la cabeza de un lado a otro). Comirita.

Aplicador: ¿Comidita?

**Monse:** Aja.

**30: 18 Gustavo, 6.0 años**

Aplicador: ¿Tú qué crees que vayamos a hacer con esto?

**Gustavo:** una cocina

Aplicador: ¿una cocina?, ¿Por qué dices eso?

**Gustavo:** porque la niña está haciendo algo de cocinar.

Podemos observar que los niños hacen referencia a la acción que llevarán a cabo, a pesar de que ésta no se encuentre de manera explícita en el texto, sin embargo, dicha información puede deducirse a partir de la imagen presentada, puesto que en la primera tarjeta se muestra una niña con distintos ingredientes de cocina (ver anexo 1), lo cual otorga a los niños un referente sobre el experimento de enseñanza a nivel general. Es importante hacer mención que la inferencia se relaciona con los conocimientos y experiencias previas que posean los niños en relación a la preparación de alimentos.

Otro dato importante a resaltar es que en algunas ocasiones los niños mencionaban el alimento a preparar, es decir, identificaban que prepararían un búho de galletas, reconociendo así el resultado final del recetario, por ejemplo:

**35: 23 Javier, 3.6 años**

**Javier:** Es un búho (señala la imagen)

Aplicador: Un búho, ¿y no te imaginas de que este hecho el búho?

**Javier:** De galletas (señala las galletas), y de cocholote (señala el frasco de chocolate)

**1:37 David, 4.0 años**

Aplicador: es lo que vamos a hacer, aquí dice “búho de galletas” ¿puedes ver de qué es?

**David:** sí le ponen su salsita blanquita y le ponen negro y le ponen un palito y ya quedó.

### 34: 20 Manuel, 6.0 años

Aplicador: Exactamente es para indicarte cómo vamos a cocinar ¿Qué te imaginas que vamos a hacer?

**Manuel:** Un búho de galletas

En los ejemplos anteriores, los niños no solo reconocen el animal que se encuentra en la imagen, sino que a partir de éste comienzan a aportar información sobre sus componentes, es decir, las galletas y el chocolate e incluso dan referentes sobre su elaboración, como en el caso de David (4.0 años) el cual menciona “sí le ponen su salsita blanquita y le ponen negro y le ponen un palito y ya quedó”, a pesar de que las instrucciones, sobre la elaboración de la receta se encuentran en las tarjetas posteriores, David deduce como elaborará su búho.

A continuación, se representa gráficamente la información obtenida en relación a la presente categoría.

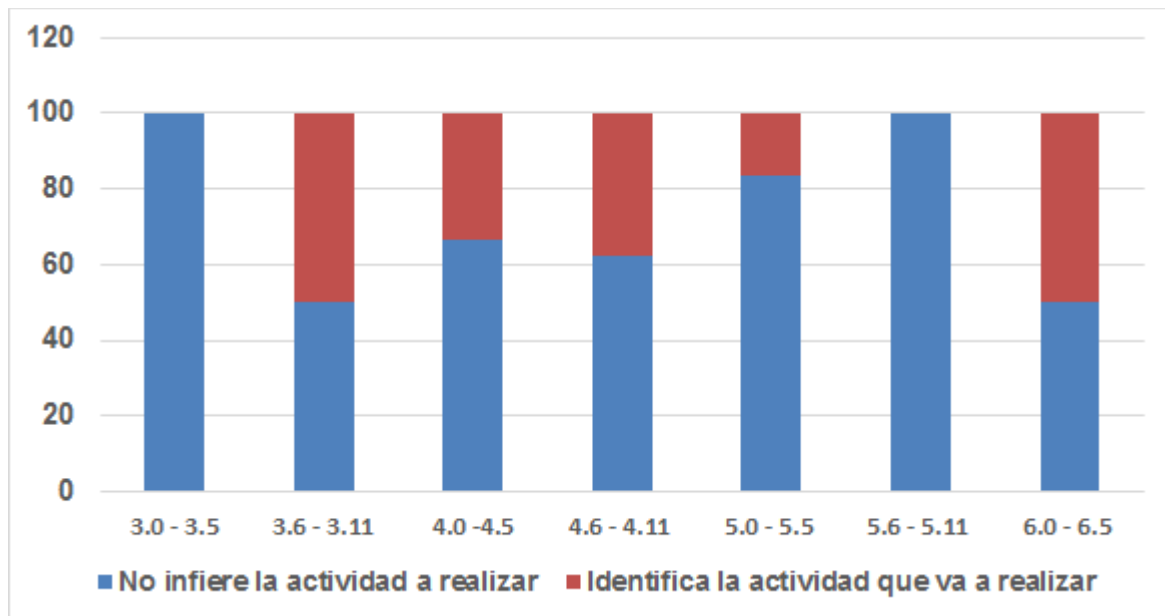


Figura 15. Inferencia sobre la actividad a realizar.

Por medio de la figura 15, podemos observar que el porcentaje de los niños que no infieren la actividad a realizar (NIAR), es decir, que no son capaces de identificar que prepararán un alimento o un búho de galletas, es mayor con respecto a los

niños que sí logran inferir la misma, puesto que NIAR es representado con el 73.21% de los participantes, predominando en los siguientes rangos: 3.0-3.5, 4.0-4.5, 4.6-4.11, 5.0-5.6 y 5.6-5.11, en lo que refiere a los rangos 3.6-3.11 y 6.0-6.5 se encuentra en un 50% de cada uno, esto es, NIAR e IAR tienen el mismo porcentaje. A pesar de que los niños no logren inferir la actividad, no significa que esto influya en la obtención del resultado esperado, ya que éstos pueden tomar como referente la lectura de texto o de imágenes para así poder concluir el experimento de enseñanza, como se explica más adelante.

De esta manera, los niños que infieren la actividad a realizar (IAR), pertenecen a la minoría, debido a que solamente el 26.78% pudo identificar y mencionar la actividad que realizarían, a partir de las primeras tarjetas. Dicho porcentaje es diferido entre los rangos 3.6-3.11, 4.0-4.5, 4.6-4.11, 5.0-5.5 y 6.0-6.5, a su vez el inferir la actividad les ayudó en cuanto a la elaboración de la receta, pues ya tenían conocimientos sobre qué es lo que debían hacer.

Es importante mencionar que la inferencia de la actividad se puede identificar a través de las dos primeras tarjetas del recetario, las cuales pertenecen al título del instructivo, en donde aparece una niña con distintos materiales e ingredientes de cocina, y al nombre de la actividad, en la cual aparece la imagen del búho de galletas terminado (ver anexo 1), por lo que predomina la lectura de imagen.

De este modo, la inferencia a partir de la lectura textual o gráfica, permite que los niños realicen representaciones mentales las cuales les ayudarán a comprender el texto. Dicho de otra manera, se elaboran deducciones a partir de la información leída o presentada, las cuales tienen como finalidad poder otorgar sentido y significado a la información leída, surge así, un proceso de reestructuración de esquemas mentales, mediante el cual los niños podrán adquirir nuevos conocimientos relacionados a los distintos portadores de textos, lo cual es establecido como una competencia dentro del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2011), de igual manera se desarrollan habilidades cognitivas.

## **Superestructura del texto**

La superestructura hace referencia a la manera en cómo se encuentra organizado un texto, puesto que se enfoca en la estructura de la información, así como su secuencia y las posibles relaciones jerárquicas que se pueden establecer entre las distintas partes del mismo (Van Dijk, 1983), es decir, la superestructura es considerada como el esqueleto del tipo de texto, ya que con base en ello se presenta la información al lector, enténdase, como la estructura que caracteriza a un tipo de texto.

De esta manera, la superestructura del experimento de enseñanza, responde al texto instruccional, puesto que se presenta una “meta o acción final, una serie de acciones parciales o procedimientos y, en algunos casos, también una lista de elementos” (UNESCO, 2009, p. 99); la finalidad de dicho experimento es la elaboración de un búho de galletas, por ello la organización de la información se encuentra estructurada de la siguiente manera: Información de la portada (IP), información de la sección de materiales e ingredientes (ISMI) y por último la información de la sección del procedimiento (ISP).

En relación a la información obtenida por medio de la portada, se contemplan dos códigos, el primero de ellos pertenece al desconocimiento sobre el recetario; esto es referido cuando el niño no sabe qué es un recetario (NSRIO), debido a que desconoce el tipo de texto, a su vez, no sabe que un recetario contiene distintas recetas las cuales indican la preparación de algún alimento. En seguida se muestran los ejemplos de dicho código.

### **31: 2 Yurisenia, 3.0 años**

Aplicador: ¿Tienes idea de que vamos a hacer con la imagen que ves? (Yuri Mueve la cabeza para decir “si”) ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué te imaginas que vamos a hacer? ¿No te imaginas nada?

**Yurisenia:** (Yuridia mueve la cabeza para decir “no”).

Aplicador: ¿Qué ves a la niña que está haciendo?

**Yurisenia:** un dibujo

Aplicador: ¿un dibujo? Pues no

### **13:2 Jorge, 4.0 años**

(Le muestra la primera tarjeta)

Aplicador: ¿Qué es lo que ves? O ¿Qué crees que vamos hacer?

**Jorge:** vamos hacer un gato

Aplicador: ¿seguro que ves un gato?

**Jorge:** si

### **2:2 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: ¿Qué dice aquí? (muestra la primera tarjeta al niño)

**Edgar:** Recetario

Aplicador: ¿Qué es el recetario para ti? ¿Sabes que es un recetario?

**Edgar:** No tengo idea

### **5:2 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: ¿sí?, bueno te voy a mostrar unas fichas, y este, quiero que tú me ayudes a leerlas, mira (le muestra la primera ficha) ¿sabes qué dice aquí?

**Daniela:** (asiente con la cabeza)

Aplicador: ¿sí? ¿Me lo puedes leer porfa?

**Daniela:** re, cetario

Aplicador: exacto un recetario... ¿y sabes qué es un recetario?

**Daniela:** (niega con la cabeza),

Aplicador: ¿no? Bueno es para preparar diferentes alimentos o para preparar diferentes recetas, de cocina.

Se puede identificar que las preguntas realizadas por los aplicadores, tienen como propósito que los niños mencionen si reconocen el tipo de texto o la finalidad del mismo, de manera que algunos aplicadores realizan preguntas específicas como

en el caso de Edgar (5.6 años) en donde se le cuestiona: "¿Qué es un recetario para ti?", a lo que el niño responde: "No tengo ni idea", así como en el ejemplo de Daniela (6.0 años), a quien se le pregunta: "¿Y sabes qué es un recetario?"; la niña al no tener conocimientos sobre lo que se le cuestionaba no responde verbalmente, por lo que realiza movimientos de negación. En ambos ejemplos, la información obtenida es muy clara en relación al desconocimiento del texto instruccional.

Por otra parte, en los ejemplos de Yurisenia (3.0 años) y de Jorge (4.0 años) los aplicadores realizaron preguntas generales sobre qué es lo que tenían que hacer, más no sobre el tipo de texto, sin embargo, si los niños hubieran proporcionado una respuesta referente a la semántica de la palabra "receta", se podría decir que tienen conocimientos sobre los recetarios, ya que la portada brinda información general sobre el mismo (ver anexo 1), por el contrario las respuestas emitidas por ambos niños indican cosas distintas al experimento de enseñanza y el resultado final, en este caso, el búho de galletas.

El segundo código, se enfoca en los conocimientos acerca del recetario, es decir, sabe qué es un recetario (SRIO) el cual se toma en consideración en las ocasiones en que los niños mencionan que un recetario contiene una serie de recetas, que tienen como finalidad indicar o explicar cómo será la preparación de un alimento. Es importante mencionar que los niños solamente dan referentes generales sobre el recetario, en otras palabras, no se menciona la explicación detallada de lo que es un recetario, sin embargo, sí tienen conocimientos sobre el mismo, como se muestra a continuación.

#### **46:2 Jacobo, 3.0 años**

Aplicador: ¿No sabes cómo se llama el libro donde te dicen cómo cocinar?

**Jacobo:** aquí se cocina todo

Aplicador: Aquí se cocina todo, se llama recetario

**Jacobo:** Desetario

Aplicador: Este es un recetario (señala las tarjetas)

**Jacobo:** Desetario

**19:2 Francisco, 5.0 años**

Aplicador: ¿Sabes para que sirve eso?

**Francisco:** Para hacer las cosas

Aplicador: ajá, muy bien

**20:17 Xóchitl, 5.0 años**

Aplicador: No, todavía no. ¡Ah! Mira, yo te voy a ir leyendo si quieres, y tú me vas a ir ayudando. (Le muestra la primera tarjeta) Este es un recetario, aquí dice re-cetario. ¿Sabes para qué sirve un recetario?

**Xóchitl:** (afirma con la cabeza)

Aplicador: ¿Para qué?

**Xóchitl:** Para decirnos las recetas que tenemos que hacer.

Aplicador: ¡Ajá, muy bien!

**18:18 Donovan, 6.0 años**

Aplicador: vamos a hacer una receta, ¿te parece?

**Donovan:** sí.

Aplicador: ¿sabes qué es un recetario?

**Donovan:** sí

Aplicador: ¿Qué es?

**Donovan:** donde hacen recetas.

En los ejemplos presentados se puede observar claramente que los niños pueden identificar la finalidad de los recetarios, puesto que, aportan información implícita acerca del tipo de texto, es decir, tienen conocimientos sobre qué tipo de información es la que contiene el recetario, y a su vez mencionan para qué sirve; de igual manera, se hace referencia al seguimiento de instrucciones, ya que al reconocer el tipo de texto saben que deben seguir una serie de pasos para poder elaborar un alimento, como en el caso de Francisco (5.0 años), quien menciona: “Para hacer las cosas”, y Xóchitl (5.0 años) responde: “Para decirnos las recetas que tenemos que hacer”, los cuales, a pesar de no ser explícitos en sus respuestas



emitidas, sí tienen conocimientos específicos sobre los recetarios. Finalmente, en los ejemplos de Jacobo (3.0 años) y Donovan (6.0 años), se puede decir por sus respuestas que tienen conocimientos generales sobre el tipo de texto.

A continuación, se presenta la figura 16 en donde se puede observar la información obtenida por medio de la portada.

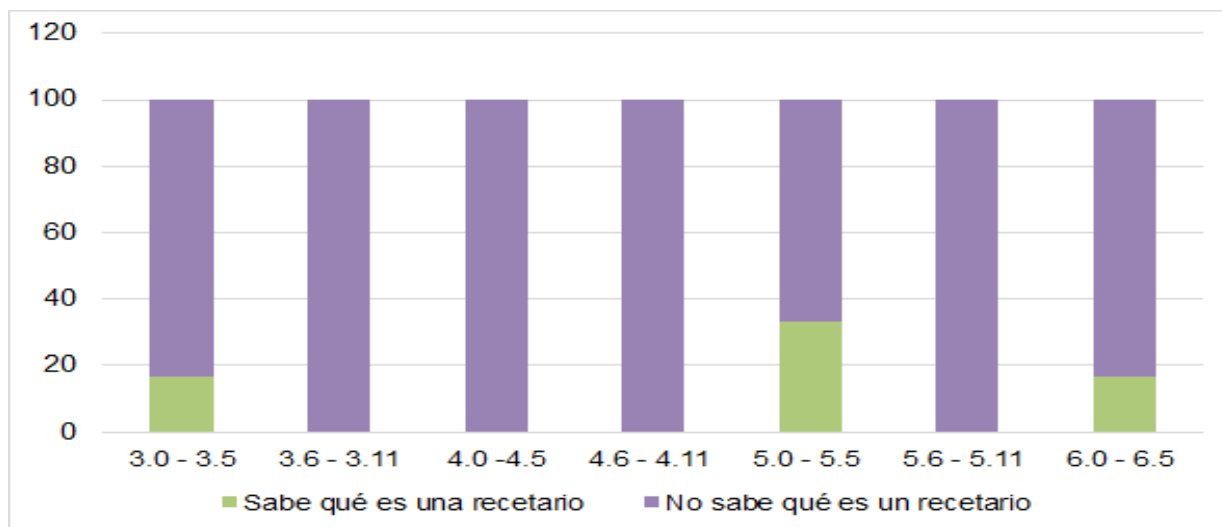


Figura 16. Información de la portada-IP

Mediante la figura 16, se puede apreciar que el porcentaje de niños que No saben qué es un recetario (NSRIO), es considerablemente mayor al porcentaje de niños que sí logran identificar el mismo, ya que NSRIO es representado con un 90.48% del total de los participantes del presente experimento de enseñanza, predominando en todos los rangos y obteniendo así, el 100% en los rangos 3.6-3.11, 4.0-4.5, 4.6-4.11 y 5.6-5.11; en lo que se refiere a los rangos pertenecientes a 3.0-3.5, 5.0-5.5 y 6.0-6.5 representa más del 60% en cada uno de ellos, lo que indica que la mayoría de los niños no reconocen el tipo de texto, ni la información que contiene, esto a su vez repercute en el reconocimiento sobre el propósito de texto, así como la inferencia de la actividad que deben realizar, sin embargo, esto no indica que los niños no logren obtener el resultado esperado de la actividad, pues como se mencionó anteriormente, pueden guiarse por medio de la lectura del

texto o la imagen, para de esta manera seguir las instrucciones que se presentan, además los aplicadores funcionan como mediadores y brindan ayuda en las ocasiones en que los niños lo requieren como se verá más adelante en las siguientes categorías.

Por otra parte, los niños que identifican qué es un recetario (SRIO) solamente representan un 9.52% del total de los participantes, considerándose así el porcentaje más bajo, el cual únicamente está presente en los rangos 3.0-3.5, 5.0-5.5 y 6.0-6.5, así mismo es importante mencionar que solamente 4 niños proporcionaron información relacionada al tipo de texto instruccional, pues como se mencionó anteriormente, lograron identificar que un recetario contiene información relacionada a la preparación de alimentos.

Continuando con el análisis, en lo que refiere a la información sobre la sección de materiales e ingredientes (ISMI), también se encuentra dividida en dos códigos, uno de ellos se enfoca en la No identificación de la sección de materiales e ingredientes (NISMI) y el otro corresponde a la Identificación de objetos de la sección (ISMIOS).

En relación a la No identificación de la sección de materiales e ingredientes (NISMI), se puede observar que los niños no son capaces de identificar cuáles son los ingredientes que utilizarán y qué cantidades, a pesar de que dicha información se muestra en las tarjetas 3 y 4, las cuales refieren a la lista de ingredientes y materiales (ver anexo 1), así mismo tampoco reconocen que éstos últimos serán necesarios para poder elaborar el experimento de enseñanza como se muestra en los siguientes ejemplos.

#### **42:31 Anita, 3.0 años**

Aplicador: esto es lo que vamos a ocupar ¿Dime que es lo que ves? (le pone enfrente la tarjeta)

**Anita:** este cocinar algo

Aplicador: pero ¿qué es esto? (señala nuevamente la tarjeta)

**Anita:** en la cocina

Aplicador: y esto ¿qué es, pero que es lo que ves acá? Dime el nombre de cada una de las cosas que vez aquí

**Anita:** Jitomate, guayaba

Aplicador: ¿y lo demás?

**Anita:** estemm..... las tapas

### **28:20 Ana, 3.6 años**

Aplicador: mira para hacer ese gato, ¿qué crees que vayamos a ocupar?

Ana señala las lunetas y contesta...

**Ana:** Unash bolitash

Aplicador: Unas bolitas... \*señala en la tarjeta la imagen del frasco de avellanas y dice...\*¿Esto qué es?

**Ana:** Hotcleis

### **12:18 Jazmín, 4.6 años**

Aplicador: Mira esos son tus ingredientes, ¿Si tienes todo lo que viene ahí?, ¿lo que viene en las imágenes? (señala el celular)

**Jazmín:** Si

Aplicador: ¿Sí?

**Jazmín:** (Se distrae con los cachorros que hay en casa)

Aplicador: mira este es tu plato y tu cuchara (señalándolos)

### **26:25 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: ¿Qué dice en la parte azul?

**Kalet:** ¿Me? t\*a\*r\*i\*o (Intentó leer pero no lo logro, así que se le dijo lo que decía la tarjeta)

Aplicador: no, aquí dice "Ingredientes"

**Kalet:** ¿ingredientes?

Aplicador: ¿Sabes que son los ingredientes?

**Kalet:** Sí (afirmo con la cabeza)

Aplicador: ¿Cuáles son?

**Kalet:** como... s\*i y lechuga.

Como se puede revisar a partir de los ejemplos presentados, los aplicadores realizan preguntas a los niños con la finalidad de que éstos puedan identificar cuáles son los ingredientes que necesitan para poder elaborar su búho de galletas, así mismo, se realizan comparaciones entre la tarjeta y los ingredientes que se encuentran frente a ellos, para que de esta manera les sea más fácil y factible a los niños poder identificar lo que deben utilizar, sin embargo, no se obtiene la respuesta correcta, como lo representan los ejemplos de: Anita (3.0 años) cuando el aplicador menciona: “esto es lo que vamos a ocupar ¿Dime qué es lo que ves?”, a lo que la niña responde: “cocinar algo”, y Jazmín (4.6 años) en el momento en que se le pregunta: “¿Si tienes todo lo que viene ahí? ¿Lo que viene en las imágenes?”, sin prestar atención la niña solamente responde que “sí”.

En cambio, en los ejemplos de Ana (3.6 años) y Kalet (6.0 años) las respuestas emitidas por ambos, son completamente distintas a lo que se presenta en las tarjetas, ya que mencionan Hotcakes y lechuga respectivamente, de esta manera, es importante resaltar que algunos de los niños que no identificaron los materiales fue porque no prestaron atención al estímulo visual, ni a lo que les mencionaba el aplicador, lo cual pudo llegar a repercutir en la obtención del resultado esperado como se verá en las siguientes categorías.

En el sentido opuesto a NISMI se encuentra la identificación de los objetos de la sección (ISMIOS), éste se toma en consideración en las ocasiones en que el niño tiene la capacidad de reconocer los materiales e ingredientes que utilizará, como se mencionó antes, dicha información se obtiene a partir de las tarjetas 3 y 4 (ver anexo 1), en donde se presentan gráfica y textualmente las listas de materiales e ingredientes, así como su cantidad, de manera que si el niño aún no presenta lectura textual, puede guiarse con respecto a las imágenes presentadas, por lo que se presenta la descripción de objetos, escena o acción, como se muestra a continuación.

**25:3 Braulio, 3.6 años**

Aplicador: ¿va? lo primero que tienes que hacer es bueno, buscar tu material, ¿ya tienes tu material? Es esto tu material (señala la tarjeta, donde se encuentra dicho material)

**Braulio:** Observa el material en la tarjeta y responde: ¡ahhh! Una nutella, unas galletas y esto (señala las lunetas) un pato con cuchala.

**13:21 Jorge, 4.0 años**

(Le muestra la tarjeta de ingredientes)

Aplicador: ahora ¿Qué ves aquí?

**Jorge:** chocolates, 1 galleta (pero observó detenidamente y se dio cuenta que era 2), no, son 2 galletas y unas bolitas.

(Le muestra la tarjeta de materiales)

Aplicador: Aquí ¿Qué ves Jorge?

**Jorge:** es un plato y una cuchara, y lo vamos a ocupar para hacer el gato

**2:35 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: (Cambia de tarjeta) ¿Qué dice?

**Edgar:** ingredientes

Aplicador: ¿Qué son los ingredientes?

**Edgar:** galletas de chocolate con crema, lunetas cafés-naranjas, crema de chocolate

Aplicador: oh muy bien, ¿y si lo tenemos?

**Edgar:** (Voltea a ver la mesa) sí

Aplicador: (cambia de tarjeta) ¿aquí que dice?

**Edgar:** materiales

Aplicador: ¿Cuáles son los materiales que se usan?

**Edgar:** plato y chuchara

Aplicador: ¿tenemos plato y cuchara?

**Edgar:** sí

## 29: 12 Abigail, 6.0 años

Aplicador: Entonces, ¿Qué vamos a necesitar de ingredientes?

**Abigail:** Nutella, {mmmj} las galletas

Aplicador: ¿Cuántas galletas?

**Abigail:** Dos. Y... (Señala las lunetas)

Aplicador: Lunetas, se llaman {e\*t\*a\*s} lunetas...Y de materiales ¿qué vamos a necesitar?

**Abigail:** Un prato y la cuchara.

De acuerdo a los ejemplos se puede observar que los niños logran identificar los ingredientes y materiales que deben utilizar, pues cuando el aplicador les muestra las tarjetas correspondientes y realiza preguntas en relación a lo que se encuentra en ellas, los niños comienzan a mencionar los objetos observados, pero en algunos casos lo hacen de manera general, es decir, no mencionan las cantidades de los ingredientes, como en los ejemplos de Braulio (3.6 años) “una nutella, unas galletas y esto (señala las lunetas) un pato con cuchala” y de Edgar (5.6 años) “galletas de chocolate con crema, lunetas cafés-naranjas, crema de chocolate” “plato y cuchara”, los cuales si bien dan un referente de lo que requieren para la elaboración del búho de galletas, no lo hacen de manera específica como se puede identificar a partir de los ejemplos de Jorge (4.0 años) el cual menciona la cantidad de galletas que requiere sin necesidad de que el aplicador se lo pregunte. Por el contrario, en el ejemplo de Abigail (6.0 años), se puede observar que el aplicador pregunta de manera específica cuántas galletas son las que debe utilizar, a lo que la niña responde de manera correcta que necesita dos. De modo que las respuestas emitidas por los cuatro niños son consideradas como correctas puesto que sí lograron reconocer los ingredientes que requerían para elaborar el experimento de enseñanza.

Dentro de dicho código también se puede identificar a aquellos niños que además de reconocer los materiales e ingredientes, saben que deben colocarlos cerca al requerirlos para la elaboración su alimento, es decir, llevan a cabo la acción de

acomodar todos los ingredientes y materiales en un solo espacio, para facilitar su acceso y utilización, como se muestra en los siguientes ejemplos.

#### **48:20 Mariano, 3.6 años**

Aplicador: Entonces, e\*s\*e\*s, lo que nos falta es tener a la mano esto (le muestra la imagen de la tarjeta "ingredientes"). ¿Qué son?

**Mariano:** galletas

Aplicador: Galleta... necesitamos dos galletas, aquí están tomas, tómalas (le acerca el plato y toma dos galletas, que pone sobre el plato que trabajará). Y tenemos también los dos p\*i\*e, dos lunetas que son esos dulces. Nos dice que dos lunetas cafés (Mariano toma las lunetas cafés) bueno esas son negras... sí, toma esas. Que sean dos, ajá (Mariano, las coloca en su plato) y una de color anaranjado. Sí, muy bien. Y también vamos a utilizar la crema de chocolate, pero aquí como no tenemos crema de chocolate, aquí está mira (toma la taza) este va a ser ¿va? (Mariano, observa que hay dentro de la taza). ¿Ya lo viste? Es chocolate. Si quieres puedes probarlo, para que veas que es chocolate (Mariano mete su dedo y lo prueba).

#### **14: 23 Gabriel, 4.0 años**

Aplicador: entonces estos van a ser nuestros ingredientes: las lunetas, la nutella y las galletas para hacer...

**Gabriel:** ¿las pongo aquí? (Coloca las lunetas que ya había separado en el plato donde se colocaron los demás ingredientes).

Aplicador: esas galletas ya no las vamos a ocupar, las dejamos en su lugar ¿vale?

**Gabriel:** ¿me puedo comer una?

Aplicador: al final de la receta, ¿sí?

**Gabriel:** mm, no (su cara se nota triste y toma la galleta, colocándola a un lado de él) bueno aquí la pondré para que me la coma al rato.

Aplicador: ok, te falta una luneta ¿verdad?

**Gabriel:** si (toma la luneta faltante).

Aplicador: muy bien.

### **23:25 Israel, 4.6 años**

Aplicador: ah, muy bien. Ahora vamos a empezar, ¿Qué tienes que hacer aquí?

**Israel:** jalalas (las galletas)

Aplicador: tienes que agarrar ¿cuántas galletas?

**Israel:** 2

Aplicador: agárralas, a ver, tómalas. Ajá, muy bien ponlas aquí, llevas una ¿cuántas te faltan?

**Israel:** dos

### **20: 18 Xóchitl, 5.0 años**

Aplicador: Aquí dice: “los materiales”

**Xóchitl:** mmm...ejee.

Aplicador: ¿Vamos a ocupar? (acerca el plato)

**Xóchitl:** “Un plato”.

Aplicador: mmm ejee... ¿Y...? (señala la tarjeta)

**Xóchitl:** “Una cuchara.”

Aplicador: (Toma el frasco de crema de chocolate que tiene la cuchara) Que está aquí adentro, porque la vamos a ocupar. (Cambia de tarjeta) ¿Vamos a ocupar? ¿Qué número es éste? (le muestra la tarjeta)

**Xóchitl:** (Se acerca a ver la tarjeta) Son dos.

Aplicador: (Asiente con la cabeza y señala en la tarjeta) Galletas de chocolate con crema. (Le indica a Xóchitl) Pon aquí, tus dos galletas de chocolate con crema

**Xóchitl:** (Toma una galleta de chocolate con crema, pero al estar rota, escoge otra y la pone en el plato)

Aplicador: ajá.

**Xóchitl:** ¿Esta? (Toma una galleta de vainilla)

Aplicador: Dos galletas de chocolate con crema. (Le repite a Xóchitl)

**Xóchitl:** (Toma la galleta correcta y la pone en el plato)

Aplicador: Ajaaa... (Señala la tarjeta) “Dos lunetas cafés.”



**Xóchitl:** (toma las lunetas que le indicaron y las pone en el plato)

Aplicador: Ajaam... "Una luneta naranja" (Le muestra en la tarjeta)

**Xóchitl:** (Toma la luneta naranja y la pone en el plato)

Aplicador: ¡Eso! Crema de chocolate (la apremia y señala la tarjeta) Es ésta (Señala el frasco con la crema de chocolate)

**Xóchitl:** (Toma el frasco y lo acerca)

A partir de los ejemplos se identifican dos situaciones, la primera de ellas se enfoca en la intervención que realizan los aplicadores, esto es, dan la instrucción de colocar los ingredientes y/o materiales cerca, y que de esta manera sean seleccionarlos con respecto a las tarjetas 3 y 4, lo que a su vez tiene como finalidad que los niños tengan solamente las cantidades exactas de los ingredientes que requieren para la elaboración de su búho de galletas, dicha situación se puede observar en los ejemplos de Mariano (3.6 años), Israel (4.6 años) y Xóchitl (5.0 años) a los cuales inicialmente se les indica que deben tomar los ingredientes, posterior a esto los niños lo hacen conforme se los van mencionado.

La segunda situación se refiere a la acción voluntaria que pueden presentar los niños con respecto a la selección de sus ingredientes, en otras palabras, se alude a los casos en donde los niños son los que llevan a cabo la acción de colocar los materiales e ingredientes cerca, sin necesidad de que el aplicador lo mencione, como en el ejemplo de Gabriel (4.0 años) en el momento en que el aplicador menciona los ingredientes y el niño pregunta: "¿Los pongo aquí?", así como cuando toma la luneta faltante para colocarla con sus demás ingredientes. Esto indica que los niños al identificar la actividad a realizar, reconocen que para ello requieren ciertos ingredientes y materiales, los cuales deben tener a su alcance para ser utilizados.

A continuación se presenta una gráfica en donde se puede observar por medio de porcentajes la información obtenida, en relación a la sección de materiales e ingredientes.

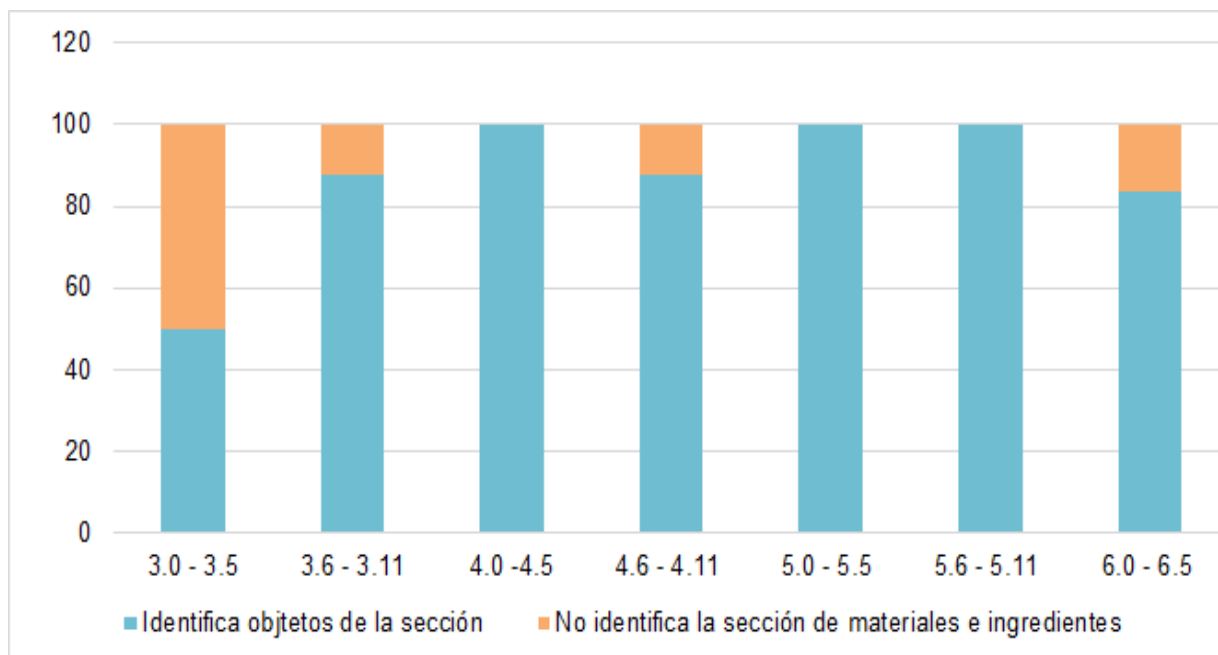


Figura 17. Información de la sección de materiales e ingredientes (ISMI)

Por medio de la figura 17, se puede realizar una comparación entre los dos códigos obtenidos, en donde, el predominante es la identificación de objetos de la sección (ISMIOS) representado por un 86.90% del total de los participantes, el cual a su vez domina completamente en los rangos 4.0-4.5, 5.0-5.5 y 5.6-5.11, pues se obtuvo el 100% en éstos, en lo que refiere a los rangos pertenecientes a: 3.0-3.5 se presenta en un 50%, en 3.6-3.11 y 4.6-4.11 se obtuvo el 87.5% y finalmente en el rango 6.0-6.5 alcanzó el 83.33%, lo cual indica que la gran mayoría de los participantes logró reconocer los materiales e ingredientes que requería para la elaboración de la receta de cocina, ya sea de manera general o específica, al identificar las cantidades exactas, así como colocar los ingredientes cercanos para facilitar su acceso, lo que posteriormente podría favorecer en cuanto al seguimiento de instrucciones, pues al reconocer qué materiales e ingredientes son los que requieren para poder realizar su bûho, llevan a cabo las acciones correspondientes al procedimiento, como se explica detalladamente en la categoría correspondiente.

Con respecto a la No identificación de objetos de la sección de materiales e ingredientes (NISMI), se puede observar que se representa con tan solo el 13.10%

del total de participantes, tiene mayor porcentaje en el rango 3.0-3.5 puesto que, cuenta con un 50%; en lo que refiere a los rangos 3.6-3.11 y 4.6-4.11 únicamente se presentó el 12.5%, por último, en 6.0-6.5 se obtuvo el 16.67%, por lo que se puede mencionar que los niños que no identificaron dicha sección, fue porque no prestaron atención al estímulo visual que se les presentó por medio de las tarjetas 3 y 4 o porque no tienen conocimientos previos con respecto a: los ingredientes, al tipo de texto instruccional y/o a la actividad, es decir, cocinar.

Por último, se encuentra la información obtenida con respecto a la sección de procedimiento (ISP), que de igual manera se encuentra dividida en dos códigos, en donde el primero se refiere a la No identificación de la sección del procedimiento (NISP) y el segundo se enfoca el conocimiento sobre la identificación de que el procedimiento contiene una serie de pasos a seguir (ISPPS).

En lo que refiere a la No identificación de la sección de procedimiento (NISP), se considera en las ocasiones en que los niños no son capaces de reconocer que la sección implica la elaboración de una receta de cocina, en dicho caso, de un alimento, y que también éste contiene una serie de pasos que se deben seguir cronológicamente para poder obtener el resultado esperado, en otras palabras, no se tiene conocimiento sobre qué es el procedimiento y qué significa en relación a la elaboración del búho de galletas, dicha información se obtiene a partir de las preguntas elaboradas por los aplicadores, en relación a la tarjeta 5. Para esclarecer lo explicado, a continuación, se presentan dos ejemplos.

### **2:36 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: ¿sabes qué es el procedimiento?

**Edgar:** no tengo idea tampoco (mueve la cabeza negando)

### **5: 6 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: vamos a pasar a lo que es el procedimiento, ¿para qué nos sirve el procedimiento Dana?

**Daniela:** ammm.... No se me viene la idea

En ambos ejemplos se puede observar claramente que los niños no tienen conocimiento sobre la sección de procedimiento, ni la información que ésta contiene, pues al cuestionarles sobre qué es el procedimiento o para qué sirve, tanto Edgar (5.6 años) como Daniela (6.0 años) responden que no saben a qué se refiere dicha sección, de esta manera, las respuestas obtenidas brindan un referente en relación al desconocimiento sobre el texto instruccional y la manera en que se encuentra estructurado por lo que se puede mencionar que los niños al no tener conocimientos previos relacionados a la actividad o tipo de texto, no son capaces de identificar la estructura y organización de la información a partir de las distintas tarjetas.

Así mismo, por motivos de análisis dentro de NISP también se considera a aquellos niños a los cuales no se les realizaron preguntas en relación a la sección de procedimiento, es decir, los aplicadores omitieron la tarjeta o sólo la mostraron con la finalidad de hacerles saber a los niños si tenían completos sus materiales e ingredientes. De modo que la información obtenida no es clara y tampoco se dan indicios de que los niños conozcan dicha sección, por ello, es importante mencionar que como todas las categorías se interrelacionan entre sí, el conocimiento acerca del propósito del texto aporta información al presente código, además, da referentes sobre el conocimiento del texto instruccional, así como las partes que lo componen, tal como se ejemplifica enseguida.

#### **46: 30 Jacobo, 3.0 años**

Aplicador: Fíjate bien, aquí dice “procedimiento” (le muestra la tarjeta correspondiente). ¿Ya tienes todo lo que te pide? (señala la imagen).

**Jacobo:** ¿todo?

Aplicador: sí

**Jacobo:** (coloca su mano sobre la Nutella) aquí, este va aquí (señala en la tarjeta).

Aplicador: ah, ok.

**Jacobo:** y las \*g\*a\*lletas son... ¡ay no...!

Aplicador: ¿las galletas dónde van?

**Jacobo:** aquí (señala en la tarjeta).

#### **48:21 Mariano, 3.6 años**

Aplicador: Mira, ahora ya vamos a empezar a prepararlo, que sigue el procedimiento (le muestra la tarjeta de “procedimiento”) ya después de que tenemos todo. ¿Estas qué son? (señala las galletas en la imagen, primer paso).

**Mariano:** galletas.

Aplicador: Y ¿esta? (señala la cuchara en la imagen).

**Mariano:** cuchara.

Aplicador: ¿este? (señala el plato en la imagen).

**Mariano:** plato.

Aplicador: ¿ese? (señala las lunetas en la imagen).

**Mariano:** dulces.

Aplicador: ajá. Y ¿ese? (señala la crema de chocolate en la imagen).

**Mariano:** y la crema

Aplicador: de chocolate. Perfecto.

#### **15: 22 Ignacio, 4.0 años**

Aplicador: sí, este es tu plato. Ahora vamos a hacer esto (pasa a la tarjeta de “procedimiento”). Esto, ¿ya tenemos todo lo que necesitamos? Lunetas, ¿tenemos lunetas? {Si} ¿Dónde están?

**Ignacio:** aquí (señala las lunetas).

Aplicador: Eso. ¿La cajeta? {aa} (Ignacio señala la cajeta), aquí. ¿Plato?

**Ignacio:** aquí (señala el plato).

Aplicador: ¿Galleta? ¿De chocolate? (Ignacio señala la galleta de chocolate). Ándale. Y la cuchara, cuchara. ¡Muy bien!

#### **7:26 Marco, 4.6 años**

Aplicador: cuando cocinamos tenemos que seguir un procedimiento. ¿Sí?

**Marco:** (Mueve la cabeza diciendo que sí, mientras ve al aplicador)

Aplicador: para que salga nuestra receta.

**19: 23 Francisco, 5.0 años**

Aplicador: Cambia a la tarjeta de “procedimiento”). Después aquí ¿qué sigue? (Francisco observa la tarjeta) pro

**Francisco:** Bro, cea {Ce} ... ¿i?

Aplicador: Di, ajá

**Francisco:** ¿D?

Aplicador: No, la “mm” con la “i”

**Francisco:** ¿di?

Aplicador: Mí, ¿qué letra es esta?

**Francisco:** mmm... Le

Aplicador: Le, ajá. Y la T {T} con la O.

**Francisco:** mm, DO

Aplicador: TO. PROCE-DI-MI-EN-TO {TO}. Procedimiento es cómo lo vamos a hacer

**24: 31 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: Bueno, ahora vamos a hacer el procedimiento ¿vale? ¿Ya tienes todo esto? (lo de la tarjeta #5)

**Samuel:** este no

Aplicador: ¿no? ahh nos faltó algo aquí. A ver ¿qué nos faltó que agarraras?

**Samuel:** (toma la nutella)

Aplicador: ¡exacto! Esa, la ponemos acá. Ahora Vamos hacer el procedimiento ¿va? ¿Ya tienes todo ahora sí, tú?

**Samuel:** ya

**30: 24 Gustavo, 6.0 años**

Aplicador: ¿sí? bueno entonces el procedimiento va ser el siguiente, ¿vale? Lo que vayas viendo. Lo que vaya pasando en las imágenes debes de hacerlo con el material que tengas aquí, ¿va? Lo que tú quieras ocupar, ahí, ¿vale?. Primer paso, ¿qué es lo que tienes que hacer? A ver, viendo la imagen

**Gustavo:** mmmmmm!

Con respecto a los ejemplos presentados, se pueden identificar tres situaciones, la primera de ellas, corresponde a los cuestionamientos realizados por los aplicadores, en relación a los materiales e ingredientes que necesitan para poder elaborar la receta de cocina, como se puede observar a partir de los ejemplos de Jacobo (3.0 años), Mariano (3.6 años), Ignacio (4.0 años) y Samuel (5.6 años), en donde las preguntas realizadas tienen como finalidad que los niños establezcan comparaciones entre lo que se muestra en la tarjeta de procedimiento (ver anexo 1) y los materiales e ingredientes que se encuentran frente a ellos, de igual manera, se da pauta a la identificación y ubicación de cada uno de ellos, para que de esta manera se facilite su acceso y utilización durante la elaboración de su experimento de enseñanza.

La segunda situación se presenta en las ocasiones en que el aplicador da por entendido que el niño ya logró identificar todo lo que utilizará para elaborar el búho de galletas, es decir, se considera el reconocimiento de todos los ingredientes y materiales necesarios, posteriormente se realiza una pregunta sobre las acciones que debe seguir para comenzar a elaborar su receta de cocina. El ejemplo que representa dicha situación es el de Gustavo (6.0 años), pues se le da la indicación de comenzar, cuando el aplicador menciona: “¿qué es lo que tienes que hacer?”, a partir de ese momento se da pauta al seguimiento de instrucciones, con respecto al tipo de lectura y las habilidades lectoras, como se muestra en las siguientes categorías.

La tercera y última situación se identifica en el momento en que el aplicador es quien le menciona al niño a qué se refiere la sección de procedimiento, como se puede observar a partir de los ejemplos de Marco (4.6 años) pues se le dice: “tenemos que seguir un procedimiento [...] para que salga nuestra receta” y de Francisco (5.0 años) al momento de indicarle que: “el procedimiento es cómo lo van a hacer”, en ambos casos, no se da pauta a que el niño sea quién identifique dicha sección en lo referente al conocimiento sobre el tipo de texto, por el contrario, al exponer la finalidad del mismo, se limita la información, con respecto: al

conocimiento sobre el tipo de texto, la inferencia de la actividad a realizar y la identificación de la sección de procedimiento.

Por otro lado, se encuentra el código, sabe que el procedimiento contiene una serie de pasos a seguir (ISPPS), el cual se refiere al conocimiento que tienen los niños en relación a la elaboración de la receta de cocina, pues saben que ésta contiene información detallada acerca del alimento que será elaborado y que a su vez se deben seguir una serie de pasos, los cuales se encuentran ordenados de manera jerárquica, para poder obtener el resultado esperado, el cual se muestra a partir de la tarjeta 2 (ver anexo 1). De esta manera se muestran los siguientes ejemplos.

**1: 06 David, 4.0 años**

Aplicador: ahora mira ya vamos a hacer nuestro búho ¿estás listo?

**David:** si y ¿cómo se hace?

Aplicador: ahí vamos, ahí vamos, lo puedes poner en tu platito si gustas, toma una servilletita.

**17: 25 Juana, 4.6 años**

Aplicador: [Cambia a la siguiente tarjeta] Ok y aquí están todos los ingredientes juntos, todo lo que necesitamos. Aquí dice “Procedimiento” [Señala con el dedo la palabra “Procedimiento”], es lo que tenemos que hacer

**Juana:** para nuestra comida.

Los ejemplos expuestos, representan el conocimiento que tienen los niños sobre la sección de procedimiento, la información obtenida en ambos es limitada, pero se cuenta con información implícita, esto es, los niños mencionan palabras clave, que se pueden interpretar como la identificación y reconocimiento de dicha sección, como en el caso de David (4.0 años) cuando el aplicador le menciona que comenzarán con la elaboración del búho, el niño pregunta: ¿cómo se hace?, esta pregunta realizada aporta referentes sobre el conocimiento que posee el niño en



relación a los textos instructivos, pues sabe que siguen una serie de pasos, en los cuales se explican las acciones que se deben llevar a cabo para poder concluir con el experimento de enseñanza.

Por otra parte, en el ejemplo de Juana (4.6 años), el aplicador es quien menciona que el procedimiento es lo que deben seguir, a lo que la niña responde: “para nuestra comida”, esto indica que la niña tiene conocimientos previos relacionados a la tarea, pues menciona que será para la elaboración de la comida, así mismo, también se podría interpretar que como anteriormente se le mostró la tarjeta 1 de la niña cocinando (ver anexo 1), eso le permitió inferir para qué servía el procedimiento. En ambas interpretaciones, las respuestas se consideran correctas, pues la niña aporta información adicional a lo que se presenta en la tarjeta, de igual manera, identifica que para poder elaborar un alimento se deben seguir una serie de instrucciones o pasos.

En la figura 18, se representan por medio de porcentajes los resultados obtenidos a partir de la sección de procedimiento.

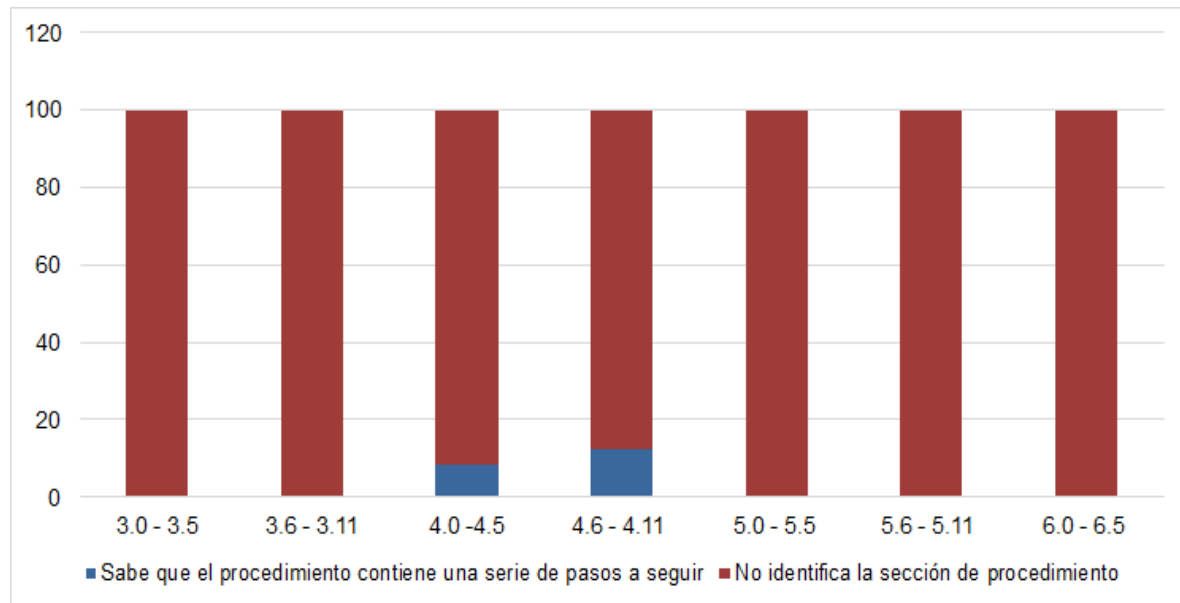


Figura 18. Información de la sección de procedimiento (ISP)

Mediante la figura 18, se puede observar que el porcentaje de los niños que No lograron identificar la sección de procedimiento (NISP), así como su finalidad, es el dominante pues pertenece al 97.02% del total de los participantes, el cual obtuvo el 100% en los rangos 3.0-3.5, 3.6-3.11, 5.0-5.5, 5.6-5.11 y 6.0-6.5, en lo que corresponde a los rangos 4.0-4.5 y 4.6-4.11 obtuvo el 91.67% y 87.5% respectivamente, sin embargo, esto no indica que los niños no hayan obtenido el resultado esperado, pues como se mencionó anteriormente se pueden guiar por medio de la lectura textual o gráfica, lo cual les permite seguir las instrucciones y llevar a cabo las acciones solicitadas, también se presenta la ayuda por parte del aplicador.

De igual manera éste resultado es muy elevado ya que en la mayoría de los casos no se realizaron las preguntas adecuadas a la estructura del texto, por el contrario, la mayoría se enfocó en la identificación de los materiales e ingredientes necesarios; dicha información se solicitó en la sección de materiales e ingredientes, sin embargo, los aplicadores pidieron nuevamente a los niños realizar comparaciones y rectificar que los ingredientes seleccionados eran los correctos, es por ello, que se revisaron los videos y transcripciones con la finalidad de obtener mayor información, no obstante, la información obtenida fue la misma, por ello se codificó de esta manera.

Con respecto al conocimiento sobre la sección de procedimiento (ISPPS), se obtuvo únicamente el 2.98% del total de los participantes, debido a que, solamente dos niños lograron reconocer dicha sección, éstos pertenecen a los rangos 4.0-4.5 y 4.6-4.11 en donde son representados por 8.33% y 12.05% respectivamente, lo que indica que ambos niños saben o tienen conocimientos en relación al procedimiento, y que éste implica pasos que deben seguirse ordenada y jerárquicamente para poder obtener el alimento en cuestión.

Es importante mencionar que la superestructura del texto se puede identificar a partir de la primera, tercera, cuarta y quinta tarjeta del recetario (ver anexo 1), en las cuales se presenta la portada, materiales e ingredientes y procedimiento en dicho orden. También la presente categoría esta interrelacionada con el propósito

del texto, la inferencia de la actividad a realizar, así como los conocimientos previos de la actividad.

Por consiguiente, si los niños no tenían conocimientos sobre el tipo de texto, es muy poco probable que identificaran la superestructura de la información, a excepción de la información obtenida en la sección de materiales e ingredientes pues la gran mayoría logró identificarlos, a partir de las imágenes presentadas, lo contrario fue lo que sucedió con respecto al conocimiento sobre qué es un recetario y el procedimiento, pues al ser preguntas más complejas y al no encontrarse la información explícita por medio de las tarjetas, los niños no sabían que responder.

En general la mayoría de las categorías se relacionan entre sí ya que todas son consideradas con respecto a las competencias establecidas dentro del plan de estudios 2011 de la Secretaría de Educación Pública, las cuales se refieren a: la inferencia y conocimiento sobre los distintos portadores de texto; la utilización del lenguaje para regular la conducta; y la utilización de diversos textos en actividades guiadas, por ello, es importante mencionar, que los niños deben conocer los distintos tipos de textos, entre ellos los textos instruccionales pues al favorecer habilidades y competencias, se promueve el desarrollo cognitivo y social de los niños.

Igualmente a partir del texto instruccional los niños podrán realizar inferencias de la actividad a realizar ya sea un alimento o la elaboración de un objeto, lo cual a su vez regula la conducta al seguir las instrucciones de acuerdo al paso correspondiente y al comenzar a tomar turnos de participación, en donde también se favorecen los valores como el respeto y la tolerancia, finalmente al llevar a cabo las acciones correspondientes a las instrucciones de la actividad guiada, recibirán ayuda y retroalimentación en el momento en que ellos lo requieran, es por todo esto que, los textos instruccionales son considerados complejos, pues para poder obtener una meta se deben seguir una serie de pasos o procedimientos rigurosos.

## **Experiencias previas**

Las experiencias previas son un elemento importante al estar conformadas por los conocimientos previos que el niño posee, de manera que dichos conocimientos le permitirán atribuir mayor sentido y significado a la actividad que está realizando, en este caso, la receta de cocina. Al almacenar en la memoria situaciones de aprendizaje relacionadas con la tarea, el niño podrá ir conformando sus esquemas de aprendizaje que al estar en interacción con actividades de este tipo, logrará hacer reestructuraciones de dichos esquemas.

A partir de la situación de aprendizaje, se logra identificar que la mayoría de los participantes no tienen experiencias previas relacionadas a la tarea (NTEP), en los distintos rangos de edad establecidos, debido a que no cuentan con los conocimientos previos para la elaboración de una receta de cocina, sin embargo, esto no es un factor para obtener el logro del resultado de la actividad, cómo se verá más adelante en la categoría de “seguimiento de instrucciones”.

Se identifica que los aplicadores de la actividad realizan preguntas a los niños con la finalidad de indagar si ellos han tenido una experiencia previa con ese tipo de textos o con la actividad a realizar. Por ejemplo, en el caso de los niños de 3.0 a 6.5 años se identifica que presentan dificultades al responder las preguntas planteadas por el aplicador en relación a sus conocimientos previos sobre la actividad, por lo que las respuestas que los niños proporcionan tienen una gran similitud, como se puede identificar en las siguientes situaciones:

### **31:11 Yurisenia, 3.0 años**

Aplicador: ¿Tienes idea de que vamos a hacer con la imagen que ves? (Yuri Mueve la cabeza para decir “sí”) ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué te imaginas que vamos a hacer? ¿No te imaginas nada?

**Yurisenia:** (Yurisenia mueve la cabeza para decir “no”).

### **3:16 Regina, 3.6 años**

Aplicador: ¿Te puedes imaginar que es lo que está haciendo la niña? (señala la tarjeta)

**Regina:** (Piensa un rato)

Aplicador: Mira, ¿Qué es lo que está haciendo? ¿Qué tiene en la mano? (señala nuevamente la tarjeta)

**Regina:** (Solo ve la imagen, pero no dice nada)

Aplicador: ¿No sabes?

**Regina:** No (movimientos de negación con la cabeza)

#### **40:25 Valeria, 4.0 años**

Aplicador: Ok ¿sabes leer?

**Valeria:** (Indica con la cabeza que no sabe)

Aplicador: no sabes leer, pero si sabes reconocer los dibujitos que tenemos aquí, ¿verdad?

Aplicador: ¿Qué vamos hacer?, ¿qué está haciendo la niña?

**Valeria:** (Divaga) mmmmmmm, este.....

Aplicador: Aquí, ¿Que está haciendo la niña?

**Valeria:** mmmmmmm..... sigue divagando

Aplicador: ¿Qué te imaginas que está haciendo?

**Valeria:** mmmmm, este....

#### **37:24 Omar, 5.0 años**

Aplicador: recetario ¡muy bien! Y ¿qué está haciendo la niña? A ver fíjate (le señala la imagen de la primera tarjeta)

**Omar:** (observa la imagen detenidamente) eeh...

Aplicador: ¿Tú qué crees que está haciendo?

**Omar:** mmm... (Observa a la psicóloga)

Aplicador: ¿No sabes?

**Omar:** (Mueve su cabeza para decir "no")

#### **2:31 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: ¿Qué es el recetario para ti? ¿Sabes qué es un recetario?

**Edgar:** No tengo idea

**5:22 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: exacto un recetario... ¿y sabes qué es un recetario?

**Daniela:** (mueve su cabeza negativamente)

Como se puede revisar en los ejemplos presentados el aplicador plantea preguntas abiertas, con la finalidad de ayudar a los niños a vincular sus conocimientos previos con la acción que se puede observar en la tarjeta 1 del recetario, y de esta manera, ellos pudieran reconocer si han tenido experiencias previas, sin embargo, ninguno de las situaciones presentadas como ejemplo, representa una respuesta en la que los niños puedan hacer dicho reconocimiento.

En los siguientes casos se puede identificar que el aplicador pregunta de manera específica al niño si ha cocinado anteriormente, por lo que ellos mismos son capaces de reconocer que no han realizado una actividad similar. Dichos niños se encuentran en los siguientes rangos de edad: 3.0-3.5 a 4.0-4.11:

**49:18 Armando, 3.0 años**

Aplicador: ¿te gusta cocinar? (comienza a moverse mucho)

**Armando:** si

Aplicador: ¿alguna vez has cocinado? (se levanta de su lugar y acomoda la silla)

**Armando:** no

Aplicador: ¿nunca?

**Armando:** no

Aplicador: ok oye, {¿qué?} vamos a hacer... (Armando se mueve constantemente de su lugar) vamos a cocinar ¿sale?

**45:18 Catalina, 4.0 años**

Aplicador: ¿otro plato? Y ¿Qué crees que representa esta imagen? (pausa)  
¿Qué crees que sea?

**Catalina:** no se

Aplicador: ¿No sabes?, ¿alguna vez has hecho una receta?

**Catalina:** no

Aplicador: no, en la escuela, con tu mamá, ¿tu mamá cocina?

**Catalina:** con nadie eh hecho una leceta

**7:21 Marco, 4.6 años**

Aplicador: ¿Ya has cocinado con tu mamá?

**Marco:** (mueve la cabeza diciendo que no)

Los ejemplos presentados anteriormente permiten identificar que en los tres casos al preguntar de manera específica a los niños si alguna vez han tenido una experiencia previa con la elaboración de una receta, ellos responden que no. Por lo que no se reconoce una vinculación con respecto a un conocimiento previo en el que hayan participado en una actividad similar.

Ante las preguntas realizadas por el aplicador, se identifica que los niños de 3.0 a 6.5 años presentan dificultades para definir si han tenido experiencia previa relacionada con la actividad a realizar, sin embargo, también se logra identificar que a pesar de no tener dicha experiencia con el texto instructivo, los niños son capaces de dar una interpretación a partir de la imagen que se presenta en la primera tarjeta, ya sea a partir de una descripción de objeto, acción o de escena, como se vio anteriormente:

**47:27 Penélope, 3.0 años**

Aplicador: ¿Si sabes leer bien, más o menos, poquito?

**Penélope:** Poquito

Aplicador: Entonces ¿Quieres intentar lo que dice aquí, leer?

**Penélope:**(Solo movió la cabeza para decir “sí”, de forma tímida)

Aplicador: ¿Quieres relacionar la imagen?

**Penélope:** Pero no sé leer

Aplicador: ¿No sabes leer?, bueno, entonces dime ¿Qué ves aquí?

**Penélope:** una niña cocinando

**4:20 Regina, 3.6 años**

Aplicador: ¿Qué crees que sea esto? (señala la primera tarjeta que dice recetario)

**Regina:** Una niña

**13:18 Jorge, 4.0 años**

Aplicador: ¿sabes leer?

**Jorge:** no

Aplicador: bueno tienes que poner mucha atención en las imágenes que vas a ver para poder realizar la actividad

(El aplicador le muestra la primera tarjeta)

Aplicador: ¿Qué es lo que ves? O ¿Qué crees que vamos hacer?

**Jorge:** vamos hacer un gato

Aplicador: ¿seguro qué ves un gato?

**Jorge:** si

(El aplicador le muestra la segunda tarjeta) ...

Aplicador: ¿Qué ves aquí?

**Jorge:** una máscara de dulce

**23:20 Israel, 4.6 años**

Aplicador: bueno, ¿Qué está haciendo la niña? A ver

**Israel:** tá cocinando

Aplicador: está cocinando, muy bien

**6:23 Marian, 5.0 años**

Aplicador: Bueno ¿Tú qué crees que está haciendo está niña?

**Marian:** Está cocinando (observa la tarjeta)

**24:27 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: ¿sí? Bueno mira, vamos a hacer un recetario ¿vale?

¿Qué ubicas de aquí? ¿Qué ves? (le muestra la tarjeta #1).

**Samuel:** una niña

Aplicador: y ¿qué está haciendo la niña?

**Samuel:** está haciendo la tarea

Aplicador: ¿una tarea? ¿Segura? Digo ¿seguro? (Samuel sigue observa la imagen)

¿Cómo qué le v\*e\*s?

**Samuel:** ¿eh?



Aplicador: ¿cómo qué le...?

**Samuel:** unos d\*e\*s\*o\*s p\*ad\*a s\*o\*s a\*s\*i

Aplicador: y ¿para qué son?

**Samuel:** pus, para a\*p\*o\*y\*a\*r algo así

Aplicador: Para cocinar, bueno... Aquí ¿Qué ves aquí? (le muestra la tarjeta #2)

### **30:20 Gustavo, 6.0 años**

Aplicador: o través voy a repetir todo... bueno, hola, bueno vamos a hacer una práctica.

¿Tú qué crees que vayamos a hacer con esto?

**Gustavo:** una cocina

Aplicador: ¿una cocina?, ¿Por qué dices eso?

**Gustavo:** porque la niña está haciendo algo de cocinar.

Aplicador: algo de cocina, porque la niña está haciendo algo de cocinar. ¡Ok! eeeh.

Las respuestas que los niños presentan en las situaciones de ejemplo, muestran que ellos son capaces de identificar elementos representados en la imagen, por lo que, cuentan con conocimientos previos relacionados con la interpretación que logran realizar en dichas imágenes; reconociendo así, algunos de los elementos que la conforman, como en el caso de Israel (4.6 años), Marian (5.0 años) y Gustavo (6.0 años) quienes ya logran una descripción de acción de la imagen presentada, al mencionar que observan a una niña cocinando, pero ello no indica que los niños se hayan implicado en la elaboración de una receta de cocina.

Además aquellos niños que presentan una lectura de tipo silábica-alfabética o alfabética, son capaces de decir lo que está escrito en las tarjetas del recetario, pero esto no quiere decir que los niños conozcan el propósito del recetario, como se vio anteriormente en dicha categoría, o que hayan tenido una experiencia previa de la actividad a realizar. Dichos casos se pueden identificar en el rango de 5.0-5.5, 5.6-5.11 y 6.0-6.5 años:

### **27:19 Paulina, 5.0 años**

Aplicador: Hola, ¿sabes leer?

**Paulina:** Si

Aplicador: OK ¿qué vamos hacer? (le muestra la tarjeta)

**Paulina:** (La niña ve la tarjeta y lee) un recetario

**11:24 Brenda, 5.6 años**

Aplicador: aja y si quieres vamos haciendo lo que te pide ahí o

**Brenda:** dice receeeetario

Aplicador: (cambia la tarjeta)

**Brenda:** un buuuho de galletas

Aplicador: y eso vamos a hacer con lo que está aquí (señala la mesa)  
(cambia la tarjeta)

**Brenda:** ill, illingredientesss

Mamá: y ¿cuáles son los ingredientes?

**Brenda:** (la niña alza los hombros)

**26:23 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: ¿Sabes leer?

**Kalet:** Másomenos

Aplicador: ¿masomenos? ¿Qué dice aquí? ¿Puedes leerlo?

**Kalet:** Ree- ce-ta (tarda un poco en leer la palabra receta, y cuando lo lee lo hace por sílabas) ree-receta

Aplicador: Aja, recetario.

A partir de las situaciones presentadas como ejemplo se identifica que los niños únicamente toman como referente el texto presentado en las tarjetas, pero no se logra identificar en sus respuestas el conocimiento práctico de la elaboración de una receta de cocina, ya que los niños pasan por una transición de lectura en la que las imágenes solo son utilizadas como un recurso, como se verá en la categoría de “etapas de adquisición de la lectura”.

En el rango de edad de 3.0-3.5, 4.6-4.11 y 6.0-6.5 años se identifican niños que sí presentan una experiencia previa relacionada a la elaboración de una receta de cocina, al mencionar que han cocinado anteriormente (MCA) o que han ayudado a alguien más a cocinar, a pesar de que la mayoría de los participantes no conocen

el tipo de texto; por lo que se muestran los ejemplos a continuación, donde se puede identificar de manera específica en la respuesta que proporciona el niño.

**46:27 Jacobo, 3.0 años**

Aplicador: ¿No sabes cómo se llama el libro donde te dicen cómo cocinar?

**Jacobo:** aquí se cocina todo

Aplicador: Aquí se cocina todo, se llama recetario

**Jacobo:** Desetario

**33:2 Consuelo, 4.6 años**

Aplicador: Te voy a enseñar unas tarjetas

**Consuelo:** Sí

Aplicador: Y tú vas a decir si reconoces alguna letra, ¿Reconoces alguna letra que venga aquí?

**Consuelo:** No

Aplicador: ¿No?

**Consuelo:** No. Yo le ayudo a mi mamá en la cocina

Aplicador: ¿Tú le ayudas a tu mamá en la cocina?

**Consuelo:** Sí

Aplicador: Así como la niña. Aquí dice recetario

**Consuelo:** Ice recetario

**34:11 Manuel, 6.0 años**

Aplicador: Y ¿sabes cocinar?

**Manuel:** Si

Aplicador: ¿Alguna vez has ayudado a tu mami a hacer algo de cocinar?

**Manuel:** Sí

Los ejemplos presentados permiten identificar a aquellos niños que si han tenido alguna una experiencia previa con la elaboración de una receta de cocina, como se mencionó previamente, por ejemplo, en la ocasión en que a Jacobo (3.0 años) se le preguntó ¿sabes cómo se llama el libro donde te dicen cómo cocinar? El niño

aunque no sabía el nombre del texto respondió “aquí se cocina todo” de modo que hace referencia al uso del recetario. Por su parte, Consuelo (4.6 años) tampoco reconoció el tipo de texto, pero identificó su uso y dijo “Yo le ayudo a mi mamá en la cocina”. Finalmente, Manuel (6.0 años) respondió que él sabe cocinar y que ha ayudado a su mamá.

A continuación, en la figura 19 se puede observar gráficamente el porcentaje de niños que no tienen experiencia previa relacionada a la tarea (NTEP), en comparación con aquellos que sí la tienen, al mencionar que han cocinado anteriormente (MCA).

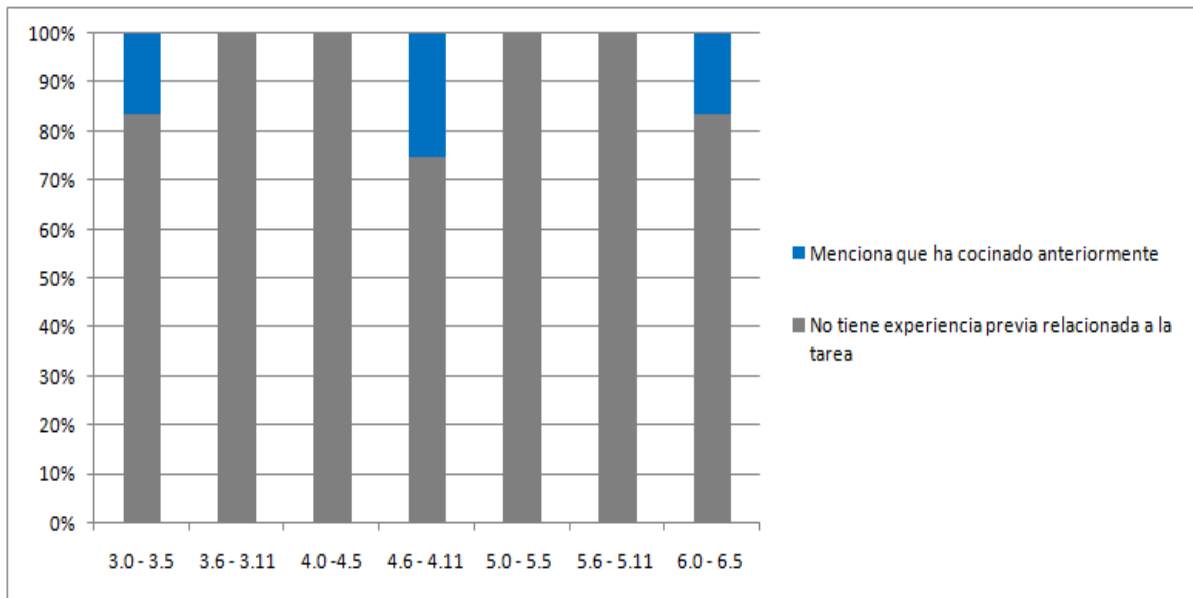


Figura 19. Experiencias previas

En la figura 19 se puede identificar que el porcentaje de niños que no han tenido una experiencia previa relacionada a la tarea (NTEP), representa la mayoría del porcentaje de la muestra en relación a los distintos rangos de edad, con un 93.9%. Mientras que el porcentaje de niños que han tenido una experiencia previa relacionada a la elaboración de una receta de cocina es más baja, representando únicamente el 6.1% del porcentaje total, por lo que, únicamente en los rangos de 3.0-3.5, 4.6-4.11 y 6.0-6.5 años se identifica que los niños cuentan con dicha experiencia, al mencionar que han cocinado anteriormente (MCA) y, por lo tanto, se

han implicado en situaciones similares dentro de su contexto familiar, esto a su vez les permite ir adquiriendo conocimientos previos, que serán anclados a sus experiencias posteriores.

Es importante que al adquirir experiencias previas relacionadas con la actividad a realizar, los niños tendrán mayor interacción con el texto instructivo y de esta manera, dicha interacción les permita conocer el tipo de texto, así como su uso. De manera que puedan atribuir mayor sentido y significado a aquello que están leyendo, y así, ellos puedan hacer construcciones cada vez más complejas de sus explicaciones como lo señala la Secretaría de Educación Pública en los planes de estudio correspondientes a la educación preescolar.

Además al tener dichas experiencias, los niños pueden hacer uso de sus habilidades orales, al compartir aquellos conocimientos que posee a través de la actividad mediada del adulto, como se verá en la categoría de “Niveles de ayuda”, y de esta forma, generen aprendizajes en relación a situaciones de aprendizaje con los textos instructivos, al vincularlos con sus experiencias cotidianas. Por ello, es importante que ante dichas experiencias empíricas, los niños logren dar mayor significado cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje que demanden la capacidad para poner en práctica sus conocimientos con dichos textos.

## **Etapas de adquisición de la lectura**

Las etapas de adquisición de la lectura están relacionadas al proceso que los niños en edad preescolar desarrollan gradualmente en relación al componente de lenguaje y específicamente la lectura, por lo que es importante considerar que una vez que ingresan a la escolarización formal tienen la capacidad de codificar e interpretar algunos códigos por medio de la vista, al hacer uso de sus conocimientos previos y del habla para interactuar en su entorno. De manera que

una vez que ellos adquieren mayor nivel de expertez en el proceso lector, incorporarán diversos procesos cognitivos al utilizar dichos conocimientos para poder realizar interpretaciones de las imágenes hasta ir logrando una transición en el reconocimiento de las palabras para comprender su significado dentro del texto, lo que contribuirá a la formación de sus esquemas mentales y de habilidades lectoras.

Dicha transición de las etapas de lectura surge ante la interacción que mantienen el niño (novato) y el adulto (experto) quien coordina la actividad antes de que el niño pueda realizarla por sí solo, como se verá en las transiciones que presentan los niños de acuerdo a su edad. Por lo que, las etapas correspondientes al proceso de lectura se relacionan con las habilidades lectoras que presentan los niños al identificar desde los elementos que componen las imágenes hasta interpretar la información presentada en el texto, de este modo, se identifican las siguientes etapas: Primera Etapa (PE), Segunda Etapa (SE), Tercera Etapa (TE), Cuarta Etapa (CE), Quinta Etapa (QE) y Sexta Etapa (SXE).

Referente a la primera etapa (PE) se identifica a aquellos niños que no son capaces de leer las grafías ni interpretar las imágenes presentadas por lo que no se presenta ningún tipo de lectura y en este caso, es fundamental el nivel de ayuda que proporciona el aplicador, como se verá más adelante en dicha categoría. En todos los rangos de edad se presenta dicha etapa al menos en una de las tarjetas del recetario.

Los ejemplos correspondientes a la primera etapa son los siguientes:

**49:19 Armando, 3.0 años**

Aplicador: Oye, los ingredientes que vamos a utilizar van a ser: dooos galletas de chocolate, ¡dos!, cuéntalas

\*toma tres galletas de chocolate y las lunetas

Aplicador: dos galletas de chocolate, {yo si} dos, dooos galletas de chocolate, tómalas. Oye, oye permítame, permítame, permítame, permítame: dos galletas de chocolate ¿sí?

**Armando:** sí.

Aplicador: ¿cuántas tenemos?

**Armando:** muchas

Aplicador: muchas, a ver Armando, vamos a ocupar, ¡crema de chocolate!, ¿te gusta la crema de chocolate?, (Armando mueve su cabeza para decir “sí”) {chi} oye, vamos a ¡Armando! Vamos a ocupar tres lunetas, ¿puedes agarrar tres lunetas?

**Armando:** sí

Aplicador: Agárralas... una, doos y treees , agárrala ¿ya son tres? {si} a ver, cuéntalas, déjamelas aquí... una, dos y nos falta una {chi}, tómalas eso (Armando toma la luneta faltante) oye, aquí dice (Armando quiere seguir tomando lunetas) ya. Aquí dice, que vamos a empezar nuestro búho de galletas.

### **3:22 Regina, 3.6 años**

Aplicador: ¿Te puedes imaginar qué es lo que está haciendo la niña? (señala la tarjeta)

**Regina:** (Piensa un rato)

Aplicador: Mira, ¿Qué es lo que está haciendo? ¿Qué tiene en la mano? (señala nuevamente la tarjeta)

**Regina:** (Solo ve la imagen, pero no dice nada)

Aplicador: ¿No sabes?

**Regina:** No (movimientos de negación con la cabeza)

Aplicador: Bueno, no te preocupes

Aplicador: (cambia de tarjeta) ¿Qué crees que sea esto?

**Regina:** Mmmmmm

Aplicador: ¿No sabes? ¿No te lo imaginas?

**Regina:** No

### **40:26 Valeria, 4.0 años**

Aplicador: Aquí, ¿Que está haciendo la niña?

**Valeria:** mmmmmm... sigue divagando

Aplicador: ¿Qué te imaginas que está haciendo?

**Valeria:** mmmmm, este...

Aplicador: ¿Qué te imaginas tú que está haciendo, a que está jugando?

**Valeria:** mmmmmaaa, mmmm

Aplicador: Mas cerquita (acerca la tarjeta), ¿qué crees que está haciendo?

**Valeria:** esteee

Aplicador: lo que sea, lo que sea tu dime, ¿qué crees que está haciendo? O ¿qué crees que lo que vamos a hacer nosotros, con todo lo que dice acá?, ¿te ayudo o qué?

**Valeria:** Asienta nuevamente con la cabeza

### **12:17 Jazmín, 4.6 años**

Aplicador: Lo que tienes que hacer, ¿Ya viste que tienes que hacer primero? .

**Jazmín:** ¡Hahahaha! Y tú no vas a leer ¿no? Po que yo no sé leer ¿Va?

Aplicador: ah, ¿quieres que te ayude a leer?

**Jazmín:** Si

Aplicador: ah, bueno

**Jazmín:** Es que no se lee, casi

Aplicador: Pero primero ve las imágenes, como están, ¿Ya viste la galleta como la hicieron? (señala nuevamente el celular)

**Jazmín:** (Ve atenta las imágenes en celular)

Aplicador: Dice: Toma la galleta y separa una parte de chocolate, la crema debe quedarse en la otra parte de la galleta...

**Jazmín:** ¡Hahahaha! Osea esta va, esta tene, esta tene que ir acá ¿no? (toma la galleta de chocolate)

Aplicador: Aja, ya empieza, ya tienes, ya empieza a quitarle, así como te dice ahí

**Jazmín:** haha (agarrándose la frente con la mano izquierda)

Aplicador: Agarra la galleta y empieza a hacerlo

### **37:1 Omar, 5.0 años**

Aplicador: Y ¿qué está haciendo la niña? A ver fíjate (le señala la imagen de la primer tarjeta)

**Omar:** (observa la imagen detenidamente) eeh...

Aplicador: ¿Tú qué crees que está haciendo?

**Omar:** mmm... (Observa a la psicóloga)

Aplicador: ¿No sabes?

**Omar:** (Mueve su cabeza para decir "no")



**24:1 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: ¿Qué crees que se tenga que hacer? (le muestra la tarjeta número 8).

**Samuel:** estee

Aplicador: A ver, vela bien

**Samuel:** mmm...

Aplicador: ¿si le entiendes o no? bueno te lo voy a leer... 3. Coloca una galleta con crema sobre la mitad de la galleta a la que le pusiste chocolate y la otra galleta del otro lado. (Le sigue mostrando la Tarjeta #8), acá mira, vela bien.

**Samuel:** esta es la cajeta.

Aplicador: esto es lo que tienes ahí (le señala la galleta que cubrió con Nutella)

**Samuel:** a\*h\*a\*m\*a

Aplicador: A ver, pues ponla aquí en tu platito y hazlo. ¿Cuáles tienes que ponerle?

**Samuel:** ¿eh?

Aplicador: ¿cómo tienes que ponerla? Para que quede igual a esta.

**Samuel:** para que se p\*a\*r\*a

Aplicador: ya le pusiste a esa.

**Samuel:** mmj.

Aplicador: ahora ¿qué tienes que hacer?

**Samuel:** mmm

Aplicador: tienes que ponerle los estos ¿no? (le indica en la imagen las galletas con crema blanca, que forman el contorno de los ojos del búho) y ¿cuáles tienen ese? Aquí en tus galletas (Samuel señala las galletas con crema blanca) ¡ándale! Y ¿cómo las tienes que poner?

**Samuel:** mmm, así

**26:1 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: ¿Sabes qué son los ingredientes?

**Kalet:** Si (afirmó con la cabeza)

Aplicador: ¿Cuáles son?

**Kalet:** Como... s\*i y lechuga.

Aplicador: ajá sí. Y ¿si ubicas cuáles son estos? Que los tienes aquí ¿sí? Ok

**Kalet:** Si

Los ejemplos presentados permiten identificar que la primera etapa se caracteriza como la más baja de las etapas de lectura, ya que los niños no logran realizar una diferencia entre la imagen presentada en las tarjetas y el texto, como se puede revisar de manera específica en el caso de Regina (3.6 años), Valeria (4.0 años) y Omar (5.0 años), donde el aplicador a partir de las preguntas realizadas pretende indagar sobre lo que el niño puede interpretar a partir de lo que observa en dichas imágenes, sin embargo, las respuestas de los niños indican que ellos no son capaces de llevar a cabo ningún tipo de lectura, al proporcionar respuestas negativas. Además, cabe mencionar que dichos niños tampoco cuentan con experiencias previas de la actividad a realizar, lo que podría ser un factor para que ellos no compartan una respuesta que se acerque a una interpretación de las imágenes.

En el caso de Armando (3.0 años) y Jazmín (4.6 años), se identifica que no comparten a través de la comunicación verbal las interpretaciones de aquello que observan en las tarjetas, ya que únicamente siguen las sugerencias que el aplicador les hace de acuerdo a la tarjeta correspondiente, pero no se logra percibir una comprensión lectora de la imagen o el texto. Además los niños durante dicha etapa, requieren o solicitan la ayuda de los adultos para poder realizar la actividad, como se puede identificar en el caso de Jazmín (4.6 años) quien le pide al aplicador que le ayude porque ella no sabe leer.

Finalmente, Samuel (5.6 años) y Kalet (6.0 años) no presentan ningún tipo de lectura, ya que Samuel no logra comprender el texto presentado ya sea a partir de la imagen o el texto, lo que implica la intervención del aplicador para llevar a cabo la acción solicitada y Kalet, tampoco hace una interpretación de lo que puede observar en relación a los ingredientes, por lo tanto, únicamente afirma lo que el aplicador le menciona.

Así mismo es importante mencionar que los niños que se encuentran en dicha etapa, presentan la primera etapa generalmente en las tarjetas 1 y 2, relacionadas a la identificación de conocimientos previos de la actividad a realizar, por consiguiente, en las tarjetas posteriores se puede identificar la transición de etapas

de lectura, en la que los niños logran hacer una interpretación de la imagen, como se pudo revisar en la categoría de “Lectura de imagen (LI)”. Sin embargo, Jazmín de 4.6 años, presenta la primera etapa de lectura aún en la tarjeta 6, correspondiente al paso 1, lo que indica que al no mostrar ningún tipo de lectura de texto, presentó dificultades para comprender la instrucción correspondiente.

En relación a la segunda etapa (SE) los niños son capaces de realizar un reconocimiento de las imágenes, pero aún no logran realizar una lectura de las grafías presentadas en las tarjetas, por esta razón, su principal recurso para llevar a cabo las acciones correspondientes a las tarjetas serán las imágenes y la ayuda proporcionada por el aplicador. De este modo en la etapa correspondiente se puede identificar al menos un niño de cada uno de los rangos de edad de los participantes. Los ejemplos que mejor caracterizan a dicha etapa, se presentan a continuación:

**47:28 Penélope, 3.0 años**

Aplicador: Ooh, Bueno, ahora la siguiente, ¿Qué ves aquí? (Señala la imagen)

**Penélope:** Un conejo

Aplicador: ¿Un conejo? , ¿Parece un conejo?

**Penélope:** Ajá

Aplicador: ¿Te gustan los conejos?

**Penélope:** Si (Asienta con la cabeza)

Aplicador: Bueno, y ¿aquí qué ves?, ¿Qué es esto? (Señala la imagen del plato)

**Penélope:** Un plato

Aplicador: ¿Y aquí? (Señala la imagen de la cuchara)

**Penélope:** Una cuchara

Aplicador: ¿Y aquí dónde están? (Señala todos los materiales que están en la mesa)

(Los busca, solo con la mirada)

**Penélope:** es un plato (Señala el plato)

Aplicador: ¿Y la cuchara?

**Penélope:** está aquí (Toca la cuchara)

Aplicador: Ah, muy bien.

**25:10 Braulio, 3.6 años**

Aplicador: ¿sabes leer?

**Braulio:** no

Aplicador: ok, lo que vamos hacer ahorita es un búho ¿sale?, te tiene que quedar así (muestra la tarjeta donde se encuentra el búho)

**Braulio:** si

Aplicador: ¿va? lo primero que tienes que hacer es bueno, buscar tu material, ¿ya tienes tu material? Es esto tu material (señala la tarjeta, donde se encuentra dicho material)

**Braulio:** Observa el material en la tarjeta y responde: ¡ahhh! Una nutella, unas galletas y esto (señala las lunetas) un pato con cuchala.

**43:22 Ernesto, 4.0 años**

Aplicador: Con lo que tenemos aquí, esto es lo que vamos a cocinar mira, ¿Si sabes qué es?

**Ernesto:** (se sigue comiendo las lunetas, Afirma con la cabeza)}

Aplicador: ¿Este qué es?

**Ernesto:** una adaña

Aplicador: ¿Una araña? ¿Seguro?

**Ernesto:** (Asiente con la cabeza)

Aplicador: Es un búho

**Ernesto:** Ah

Aplicador: ¿Sabes qué es un búho? ¿Sí?

**Ernesto:** (Asiente con la cabeza)

Aplicador: bueno

**Ernesto:** (Hace como que vuela y sonido de búho)

Aplicador: Mira lo que vamos a ocupar para el búho está aquí, ¿Qué reconoces de aquí que esté acá? (señala las tarjetas)

Aplicador: Cajeta, plato, cuchada, galletas, lunetas.

**21:30 Carmen, 4.6 años**

Aplicador: - ¿Qué es esto? (Muestra la tarjeta con el búho). ¿Qué crees que sea?

**Carmen:** (Observa detenidamente la imagen) ¿Una galleta con chocolate?

Aplicador: - ¿Pero qué figura es?, ¿A qué se parece?, ¿Tiene ojos?, ¿Dónde está?

**Carmen:** Sí. (Lo señala).

Aplicador: - ¿Tiene nariz?

**Carmen:** (Señala su nariz en la imagen).

Aplicador: – Ahh... Muy bien. ¿Sabes cómo son los búhos?

**Carmen:** (Con su cabeza indica que sí).

Aplicador: – ¿Este se parece a un búho?

**Carmen:** Sí

Aplicador: - ¿Cómo se llama?... (Le da tiempo para contestar). Se llama búho.

**Carmen:** Búho.

**6:24 (Marian, 5.0)**

Aplicador: ¿Sabes qué es esto? (muestra la imagen del búho)

**Marian:** un búho.

Aplicador: Vamos a hacer un búho de galleta vale, y vamos a utilizar varias cosas.

(Le enseña otra tarjetita de los utensilios) ¿Sabes qué es esto?

**Marian:** un plato

Aplicador: ¿De qué forma?

**Marian:** de circulo

Aplicador: de circulo. ¿Y está? (señala otro objeto de la tarjeta)

**Marian:** una cuchara

Aplicador: Una cuchara, exactamente (cambia de tarjeta) ¿Y aquí me puedes decir que hay? O ¿Qué crees que dice aquí? (Le enseña otra tarjeta de los materiales)

**Marian:** hay unas galletas y unos, unos dulcecitos

Aplicador: Muy bien, ¿Y aquí que crees que diga? (Le enseña otra tarjeta) ¿O que vamos a hacer?

**Marian:** vamos a hacer una galleta.

**24:28 (Samuel, 5.6)**

Aplicador: ¿Aquí? ¿Qué ves aquí? (le muestra la tarjeta #2)

**Samuel:** una cara

Aplicador: ¿y de qué crees que sea?

**Samuel:** este... la mosca

Aplicador: ¿una mosca? Ah, sí sí parece mosca ¿verdad? bueno, pues es un búho {¿un búho?} un búho, así sí parece mosca. Bueno vamos hacer este búho ¿sale? Pero aquí son los materiales que vamos a utilizar.

Aplicador: ¿Qué crees que sea? (le muestra la tarjeta #3) o ¿qué ves que sea?

**Samuel:** un plato y una cuchara

Aplicador: un plato y una cuchara, exacto.

**30:21 (Gustavo, 6.0)**

Aplicador: Ahora ¿tú que ves en esta imagen? O ¿qué crees que vayamos hacer con esta imagen? (Le muestra la imagen del búho terminado).

**Gustavo:** un búho de galletas

Aplicador: un búho de galletas. ¿De qué galletas?

**Gustavo:** ¡de estas! (Señala las galletas oreo)

Aplicador: ¿de esas? ¿Qué galletas son? ¿De qué son?

**Gustavo:** oreo

Aplicador: ¿Oreo? ¡Ok!

Como se describió en la tabla de categorías la segunda etapa (SE) se caracteriza porque los niños hacen una interpretación de la imagen, y dicha interpretación hace referencia al texto presentado en las tarjetas, por ende, una vez que los niños son capaces de reconocer que no saben leer el texto, el aplicador les sugiere que se guíen por las imágenes y compartan aquello que identifican en las mismas, como se puede identificar en todos los rangos de edad una vez que el aplicador pregunta qué es lo que observan, complementando con la lectura en voz alta de lo que dice

textualmente, con la finalidad de que el niño asocie la información presentada a partir del instructivo gráfico y textual.

Además se identifica que a partir de sus conocimientos previos los niños pueden referir a las imágenes que se presentan en las tarjetas y por lo tanto, asocian dichos conocimientos con la nueva información como se puede identificar en el caso de las tarjetas 3 y 4, en las que se presentan los materiales e ingredientes a ocupar, ya que los niños asocian la imagen con los objetos presentados físicamente y de esta manera, pueden reconocer lo que corresponde a dicha tarjeta sin requerir la lectura textual.

Los niños hacen reestructuraciones mentales a partir de la nueva información, como es el caso de la tarjeta número 2, correspondiente al búho terminado, en los ejemplos correspondientes a Penélope (3.0 años), Ernesto (4.0 años) y Samuel (5.6 años), al responder en su interpretación de la imagen que observan un conejo, una araña o una mosca, ya que asocian características del búho a dichos animales; sin embargo, el aplicador presenta su intervención al ayudar a que los niños reconozcan la imagen de un búho hecho con galletas y, de esta manera ellos vayan adquiriendo conocimientos referidos a lo que observan en las imágenes.

Por consiguiente, en la etapa correspondiente se identifica a aquellos niños que son capaces de reconocer e interpretar las imágenes y, por lo tanto, el tipo de lectura que presentan se muestra a partir de los tres niveles de lectura de imagen, en la que predominan las descripciones de los objetos (DO) o de la escena (DE) representada, como se vio anteriormente.

En relación a la tercera etapa (TE) los niños son capaces de aportar información cualitativa de lo que observan, es decir, identifican que la imagen presentada les permite distinguir las acciones o pasos a seguir en las tarjetas correspondientes, por lo cual, sus descripciones son más precisas y detalladas en relación a lo que identifican en las imágenes.

Los ejemplos que representan la etapa correspondiente se muestran a continuación:

**42:1 Anita, 3.0 años**

Aplicador: dos y ahora las vamos, ¿qué es lo que hacen? ¿Dime que es lo que está haciendo?

**Anita:** este agarrarlas

Aplicador: y luego

**Anita:** despellejarlas

Aplicador: a ver ábre las

**Anita:** (Agarra las galletas, en ese momento toma la primera galleta y las está despellejando -separando)

**3:1 Regina, 3.6 años**

Aplicador: ¿Qué tienes que hacer primero? (muestra la tarjeta del primer paso)

**Regina:** Mmmm partirlas

Aplicador: A ver hazlo

**Regina:** (Lo hace, pero la galleta se rompe) (expresión de tristeza y preocupación) ohh

Aplicador: No te preocupes ¿quieres intentarlo otra vez? Hay muchas galletas, no te preocupes. Déjala aquí en el platito

**Regina:** (Lo vuelve a intentar y esta vez lo logra)

Aplicador: Muy bien ya viste, si pudiste ¿Cuántas galletas necesitas abrir?

**Regina:** Dos

Aplicador: Muy bien pues abre dos

**1:32 David, 4.0 años**

Aplicador: dice recetario, ¿Y qué crees que esté haciendo la niña?

**David:** ¡Ah! Esta agarrando como, está agarrando como comidita, y lo quiere aplastar.

Aplicador: aja, como la masita ya viste ¿no? Lo que vamos hacer es una receta de cocina, te late, ¿sí?

**David:** ¡Sí!

**9:20 Miranda, 4.6 años**

Aplicador: Bueno, (cambia de tarjeta) este es el primer paso ¿Qué tienes que hacer?



**Miranda:** Agarrar la galleta y y... y depeigarle este.

Aplicador: A ver, ¡hazlo!

**6:24 Marian, 5.0 años**

Aplicador: Bueno ¿Tú qué crees que está haciendo está niña?

**Marian:** Está cocinando (observa la tarjeta)

Aplicador: ¿Y tú qué crees que está cocinando?

**Marian:** amm... (Voltea a ver los materiales y las galletas que están en el plato).

Una galleta

Aplicador: (sonríe) Una galleta, muy bien.

**24:28 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: ¿ya, listo? Bueno primero ¿qué crees que se haga? (le muestra la tarjeta #6).

**Samuel:** despegar esto (toma la galleta de chocolate).

Aplicador: ah, ok ¿una o cuántas?

**Samuel:** indica con sus dedos 2

Aplicador: pues a ver, despégala (Samuel separa correctamente las dos galletas). Ah, listo. Perfecto ¿ya es todo lo que te piden? (Samuel mueve la cabeza para decir "sí").

**26:24 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: Aja muy bien. Ahora ya vamos a pasar ¿Quieres seguir leyendo o ya te quieres basar en esto? (le señala las imágenes de las tarjetas).

**Kalet:** ajá... (Kalet señala las imágenes)

Aplicador: ¿en esto? ¿En las imágenes?

**Kalet:** mueve la cabeza para decir "sí"

Aplicador: ok. Entonces ¿Qué es lo que tienes que hacer?

**Kalet:** Abrir la galleta (Kalet lo hace correctamente)

Los ejemplos presentados son los casos que representan la tercer etapa (TE) de lectura una vez que los niños son capaces de identificar propiedades cualitativas de las imágenes, donde se consideran los niveles de lectura de imagen (LI), pero a

diferencia de la etapa anterior, éstos ya realizan descripciones de acción (DA), el cual es el nivel más complejo, en donde logran reconocer la finalidad que tiene dicha tarjeta a partir de lo que observan, y por lo tanto, de lo que deben hacer una vez que comprendieron la información presentada.

En el caso de David (4.0 años) y Samuel (5.6 años), se identifica que a partir de la descripción de acción que se hace de la imagen presentada, logran hacer una inferencia de la actividad que se va a llevar a cabo, en este caso es la receta de cocina y, a partir de sus conocimientos previos mencionan qué es lo que observan en la imagen del búho terminado. Además David (4.0 años) intenta hacer una lectura de las grafías que reconoce, lo que nos indica que toma en cuenta detalles de las palabras presentadas en el texto, como se vio anteriormente.

En el caso de Anita (3.0 años), Regina (3.6 años) y Miranda (4.6 años), se logra identificar que alcanzan un nivel de descripción de acciones (DA) lo que les permite comprender la instrucción que deben llevar a cabo, sin embargo, en los tres casos utilizan sinónimos para referir la acción solicitada como: despellejarlas, partirlas o despegar, pero no cambia el sentido de la acción que deben realizar. En el ejemplo de Samuel (5.6 años) y Kalet (6.0 años), se logra identificar que a partir de la pregunta que el aplicador hace a los niños sobre lo que tienen que hacer de acuerdo a las imágenes, los tres responden utilizando una descripción de acción, lo que conlleva a referir que los niños hacen una interpretación de la imagen al considerar las propiedades cualitativas de la misma, y de esta manera, ellos puedan llevar a cabo el paso correspondiente. Por tanto, las imágenes durante dicha etapa siguen considerándose un recurso principal que permite orientar a los niños para referir al texto.

La cuarta etapa (CE) se caracteriza porque los niños hacen una comparación entre las imágenes y el texto, para ello emplean las imágenes como recursos con la finalidad de anticipar la acción que deben realizar de acuerdo a las tarjetas del recetario, son capaces de identificar algunas palabras aportando así, ideas sobre lo que van a realizar al complementar lo que observan en las imágenes y lo que dice

el texto, para llegar a presentar incluso una lectura fonemática o silábica. Los casos que ejemplifican dicha afirmación, son los siguientes:

**1:1 David, 4.0 años**

Aplicador: mira esta es nuestra primera tarjetita, ¿puedes reconocer alguna letra?

**David:** r, e, c, e, t, no lo sé.

Aplicador: “a” de Ale

**David:** “ale”, r, i, o.

**9:1 Monse, 4.6 años**

Aplicador: ¿Conoces alguna de las letras que está aquí? (señala las letras de la palabra recetario)

**Monse:** Da e.

Aplicador: ¿La e?, ¿Cuál otra?

**Monse:** Da o, y... da ere y ra i.

**19:20 Francisco, 5.0 años**

**Francisco:** lee la palabra “materiales” (con ayuda).

Aplicador: ¿aquí qué dice? Mmmm... ¿Con la...?

**Francisco:** ¿Ma?

Aplicador: ajá... con la E

**Francisco:** ¿E?

Aplicador: MATE...

**Francisco:** ¿Mate?

Aplicador: mmj

**Francisco:** RI

Aplicador: Mmmj, esta que...

**Francisco:** LA

Aplicador: ajá. La, lll, con la E

**Francisco:** ¿C?

Aplicador: Lee {LE} y la S {C} LES. “MATERIALES”. ¿Qué ves aquí?

**Francisco:** plato y cuchara.

**37:25 Omar, 5.0 años**

Aplicador: muy bien (cambia a la segunda tarjeta) ... ¿Me puedes decir que dice aquí? (señala el texto de la imagen).

**Omar:** Bu – ho [ajá] de... (Observa el texto).

Aplicador: Dice “Búho de galletas”

**Omar:** de galletas

Aplicador: y ¿aquí que hay? (le señala la imagen de la tarjeta)

**Omar:** eh... galletas.

Aplicador: galletas, pero ¿qué figura crees que sea esto?, ¿qué animalito crees que sea?

**Omar:** Búho

### **26:1 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: ¿Qué dice en la parte azul?

**Kalet:** ¿Me? t\*a\*r\*i\*o (Intentó leer, pero no lo logró, así que le dijo lo que decía la tarjeta)

Aplicador: No, aquí dice “Ingredientes”

En el ejemplo de David (4.0 años) y Monse (4.6 años), se presenta una lectura de tipo fonemática, ya que, reconocen algunas de las palabras que se presentan en la tarjeta correspondiente, pero siguen tomando como referente principal la imagen para la comprensión del texto por lo que en el caso de Omar (5.0 años), se puede identificar una lectura de tipo silábica, lo que permite afirmar que los niños toman en cuenta detalles de las palabras y utilizan la imagen como un recurso para poder llevar a cabo la acción solicitada o hacer una interpretación de la misma, pues asocian lo que está representado textualmente con la imagen correspondiente. Finalmente, en el caso de Kalet (6.0 años), no logra reconocer todas las grafías presentadas generándole dificultades para hacer una interpretación del texto, requiriendo así, la ayuda del aplicador.

Cabe mencionar que en los casos presentados se identifica la etapa correspondiente en las primeras 4 tarjetas, donde se presenta la portada, la imagen del búho terminado, los materiales e ingredientes ya que, en dichas tarjetas únicamente se presentan frases de hasta tres palabras de manera que los niños hacen una correspondencia entre la palabra y su expresión verbal. Por consiguiente, la imagen sigue considerándose un referente importante para que los niños tengan una comprensión del texto.

En la quinta etapa (QE) los niños son capaces de leer algunas de las palabras del texto, alcanzando un nivel más alto de lectura, ya que presentan una lectura de tipo silábica-alfabética, sin embargo, dicha afirmación no quiere decir que los niños no tomen en cuenta las imágenes presentadas, ya que dichas imágenes funcionan como un apoyo para la comprensión del texto.

Los ejemplos correspondientes a la quinta etapa, se presentan a continuación:

### **37:1 Omar, 5.0 años**

Aplicador: ¿Qué dice aquí? (Le señala el texto de la primera tarjeta)

**Omar:** Re-que-ta-ri-o... requeque, requetario

Aplicador: recetario ¡muy bien!

### **5:23 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: ¿sí?, bueno te voy a mostrar unas fichas, y este quiero que tú me ayudes a leerlas, mira (le muestra la primera ficha) ¿sabes que dice aquí?

**Daniela:** (asiente con la cabeza)

Aplicador: ¿sí? ¿Me lo puedes leer porfa?

**Daniela:** re - recetario

Aplicador: exacto un recetario... ... ¿y sabes qué es un recetario?

**Daniela:** (mueve su cabeza negativamente)

Aplicador: ¿no? Bueno es para preparar diferentes alimentos o para preparar diferentes recetas, de cocina

### **26:1 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: Ahora

**Kalet:** Bú-búho de galleta

Aplicador: Ajá Muy bien ¿Te gustan los búhos?

**Kalet:** búho de galleta (Lo lee sin dificultad alguna y de manera rápida)

Aplicador: Sí, muy bien ¿te gustan los búhos?

**Kalet:** Sí (afirma con la cabeza)

Aplicador: Bueno, ahora sigamos, sigamos leyendo.

Los ejemplos presentados permiten afirmar que durante dicha etapa, los niños toman mayor importancia a las grafías del texto, por lo que, una vez que el aplicador les pide que lean el texto, hacen una lectura silábica-alfabética de la palabra “recetario” y “búho de galletas”, pero en su caso, no hacen una interpretación de la imagen, como lo pudimos identificar en las etapas anteriores. Incluso, en el caso de Daniela (6.0 años), el aplicador le pregunta sobre lo que sabe de dicho texto, a lo cual se identifica que no se presentan conocimientos previos, razón por la cual, requiere la mediación del adulto con la finalidad de que la niña pueda conocer el tipo de texto y su propósito para la actividad.

Al presentar el tipo de lectura silábica-alfabética, los tres niños en algunas palabras se detienen a formar el conjunto de silabas, para posteriormente leer la palabra completa, así que, finalmente se complementa con la afirmación que hace el

aplicador sobre dicha palabra y de esta manera, se dé pauta a la interpretación del niño.

La sexta etapa (SXE) se caracteriza porque los niños hacen una lectura de todo el texto, como resultado, predomina la lectura alfabética, lo que les permite llevar a cabo una comprensión global del texto, sin embargo, ello no significa que no tomen en cuenta las imágenes, como se vio en la etapa anterior, sino que la utilizan como apoyo para la comprensión de lectura. Los ejemplos que representan dicha etapa son los siguientes:

### **27:20 Paulina, 5.0 años**

Aplicador: OK, eso es el búho de chocolate que vamos hacer (le muestra tarjeta del búho) pero para eso necesitamos seguirnos las indicaciones, ¿cuál es la primera?

**Paulina:** Ella lee; toma las galletas y sepárala

Aplicador: OK acaba de leer la instrucción para que sepas que hacer

**Paulina:** Ella lee; separa la galleta una parte de la crema debe de quedar del otro lado

Aplicador: Ok, ahora si hazlo

**Paulina:** (Ella separa la galleta y la deja sobre el plato)

### **11:25 Brenda, 5.6 años**

Aplicador: aja y si quieres vamos haciendo lo que te pide ahí o

**Brenda:** dice receeeetario

Aplicador: (cambia la tarjeta)

**Brenda:** un buuuho de galletas

Aplicador: y eso vamos a hacer con lo que está aquí (señala la mesa) (cambia la tarjeta)

**Brenda:** ill, illingredientesss

Mamá: y ¿cuáles son los ingredientes?

**Brenda:** (la niña alza los hombros)

Mamá: ahí dice, señala la tarjeta

**Brenda:** galletas de chocolate con crema, dos lunetas cafeees y naraaanjaa, crema de chocolate (voltea a ver a la aplicadora)

Aplicador: ¿y todo está aquí no? (señala nuevamente la mesa)

**Brenda:** (cambia de tarjeta) materiales, plaaato, cuchara (cambia de tarjeta)

Procedimieeeeento (cambia de tarjeta). Uno, toma la galleta y sepa y separa una parte de chocolate, la be de crema, debe quedar en la otra partee de la galleta

### **34:21 Manuel, 6.0 años**

Aplicador: Bueno Manuel vamos a empezar a hacer una receta vale, ¿Qué crees que son estas tarjetitas?

**Manuel:** Recetario

Aplicador: Exactamente es para indicarte cómo vamos a cocinar ¿Qué te imaginas que vamos a hacer?

**Manuel:** Un búho de galletas

Aplicador: Si, exactamente. Bueno vamos a empezar con las instrucciones.

¿Qué es lo que necesitas?

**Manuel:** Galletas de chocolate, 2 lunetas cafés, 1 naranja, crema de chocolate.

Aplicador: Ok, vamos a continuar ¿Qué vamos a necesitar?

**Manuel:** Plato y cuchara

En los tres casos presentados como ejemplo los niños logran hacer una lectura de todo el texto, de manera que, no presentan dificultades para comprender el texto de las tarjetas, lo que les permite llevar cabo la acción solicitada o llevar a cabo la identificación de los materiales e ingredientes solicitados, como se puede afirmar en el caso de Brenda (5.6 años) y Manuel (6.0 años).

Además en los ejemplos de Paulina (5.0 años) y Brenda (5.6 años), se identifica que los aplicadores realizan sugerencias a los niños para continuar con la actividad y en el caso de Manuel (6.0 años), el aplicador solo plantea preguntas con la finalidad de indagar si el niño puede reconocer a través de la lectura textual lo que se solicita.

La imagen durante dicha etapa solo es un estímulo visual para complementar la comprensión lectora que llevan a cabo los niños, por lo que, se identifica que los niños que están en la última etapa son más capaces en relación a las habilidades lectoras desempeñadas a partir de un instructivo textual, desempeñando la lectura de tipo alfabética, presente en los últimos rangos de edad.

A continuación se presenta un gráfico que permite diferenciar la frecuencia con la que se presenta cada una de las etapas descritas en relación al rango de edad de los participantes.

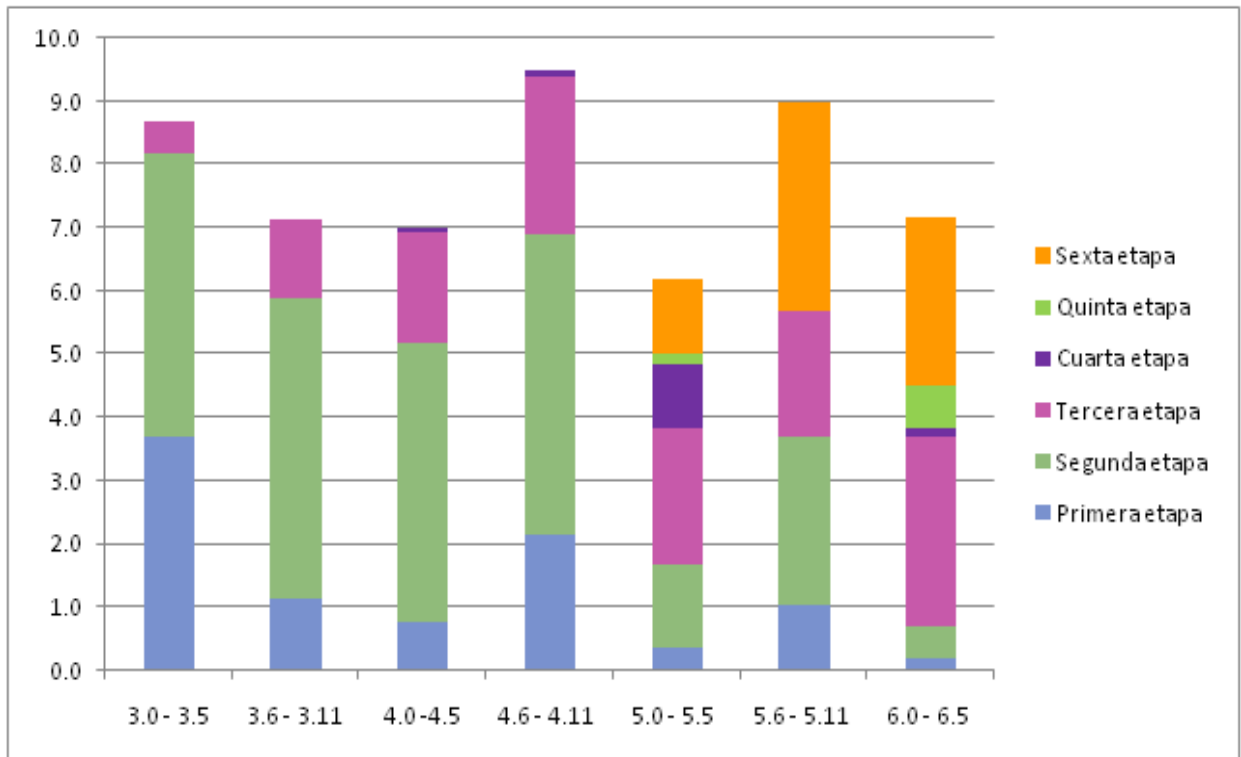


Figura 20. Etapas de adquisición de la lectura

La figura presentada muestra la frecuencia de las etapas de lectura en los participantes, identificándose que los niños que corresponden al rango de 3.0 a 4.5 años, tienen una mayor frecuencia en relación a la primera, segunda y tercera etapa de lectura, donde los niños al llegar a la segunda etapa son capaces de reconocer las imágenes del texto, utilizándolas como un recurso principal para llevar a cabo un proceso de lectura, por consiguiente, sus capacidades para hacer descripciones de la imagen se incrementan al llegar a la tercera etapa, ya que se aporta mayor información de tipo cualitativa en la que se toma en cuenta desde los objetos, el contexto de la situación y la acción que se está llevando a cabo.

A partir del rango de edad de 4.0 y 4.6, los niños presentan un comienzo de la transición de lectura al pasar a la cuarta etapa, donde comienzan a identificar algunas de las grafías del texto, siendo una lectura de tipo fonemática y en algunos casos silábica, aunque sigue predominando la descripción de las imágenes y la comprensión del texto a partir de ellas. Al pasar a la quinta etapa de lectura, los



niños se encuentran en un rango de 5.0 años hasta los 6.0 años, donde ya comienzan a realizar una identificación de una mayor cantidad de palabras al dar comienzo a una lectura de tipo silábica-alfabética; sin embargo, se presenta una diferencia en relación al rango de 5.6-5.11 años, ya que la muestra solo está representada por tres niños, de modo que en dichos niños únicamente se identifican 4 de las 6 etapas.

Una vez que los niños llegan a la sexta etapa de lectura, se reconoce que pueden leer todas las palabras del texto; se infiere que la imagen funciona como un apoyo visual para la comprensión del texto al llevar a cabo las acciones solicitadas, ya que presentan lectura de tipo alfabética. Dicha etapa se presenta a partir de los 5.0 años con menor frecuencia, hasta los 6.5 años donde la frecuencia de dicha etapa aumenta.

Las etapas de lectura se presentan como procesos cognitivos en donde los niños a medida que adquieren gradualmente mayores conocimientos, habilidades y aprendizajes, van aumentando su capacidad en el proceso de lectura, permitiéndoles conocer distintos tipos de texto, su uso, su finalidad y su vinculación con su vida práctica. De manera que al implicarse en procesos de lectura tal como un instructivo gráfico y textual, les permitirá adquirir mayor capacidad para la identificación de las imágenes, de reconocer palabras en el texto e incluso a fortalecer habilidades comunicativas, donde ellos puedan expresar sus ideas relacionadas a la comprensión del texto, y de este modo, puedan atribuir mayor sentido y significado a la actividad.

El Plan de Estudios 2011 de Educación Preescolar, especifica la importancia que tienen los procesos de lectura en los niños de dicha etapa puesto que a partir del experimento de enseñanza se puede identificar cómo los niños adquieren gradualmente competencias que les permiten llegar a un nivel más complejo de lectura, ya que, por medio de los datos presentados, a pesar de que los niños de 3.0 a 4.11 no tienen una lectura de tipo textual, si logran reconocer elementos representados en las imágenes, lo que posibilita contextualizar la actividad, a pesar de no tener experiencias previas sobre la actividad a realizar, son capaces de

interpretar lo que se presenta en el texto, al hacer uso de sus conocimientos previos al identificar la función que tienen las imágenes dentro de dicho texto y el propósito que cumplen al llevar a cabo los pasos a seguir, como se verá en la siguiente categoría.

## **Seguimiento de instrucciones**

El seguimiento de instrucciones está relacionado con aquellos textos que tienen como finalidad que los lectores logren un producto específico, por consiguiente, se presenta la información con un orden lógico, coherente y lineal, es decir, toda la información contenida tiene el mismo nivel de importancia para poder lograr el objetivo, influyendo en el comportamiento del lector. Dichos textos proporcionan a los lectores los instrumentos necesarios para el aprendizaje relacionado con la utilización de objetos y la elaboración de procedimientos por lo que, es importante que los niños al interactuar con este tipo de textos, vayan complejizando su comprensión, hasta lograr la implicación con textos como los reglamentos.

En este caso la receta de cocina se tiene en cuenta como un texto instructivo y se considera un texto funcional, pues los lectores a partir de sus conocimientos previos logran llevar a cabo una función práctica de los pasos a seguir, al hacer uso de las imágenes y las grafías para la comprensión de aquello que deben lograr, puesto que los pasos presentados tienen una forma secuencial, la cual indica a los participantes qué acción se debe realizar en primer lugar, cuál en segundo, y así sucesivamente.

En el experimento de enseñanza se puede identificar el seguimiento de instrucciones a partir de la tarjeta número 6 hasta la tarjeta 9, donde los participantes comienzan a realizar las acciones solicitadas para lograr el resultado esperado, de manera que se toma en consideración la mediación del adulto. A continuación se presentan ejemplos, con la finalidad de identificar aquellos casos

donde Realizan la instrucción de acuerdo al paso correspondiente (SLIPC) hasta aquellos que No siguen la instrucción (NSI).

#### **47:8 Penélope, 3.0 años**

Aplicador: ¿Aquí qué ves?, ¿Qué crees que está haciendo? (Señala la primera imagen de la tarjeta)

**Penélope:** Unas galletas, como estas (Señalado las galletas del plato) {ok} así las es\*t\*a ha\*cie\*nd\*o (Mueve las manos)

Aplicador: ¿Y puedes intentar hacer esto con las galletas? (Señala la imagen)

**Penélope:** Creo que si

Aplicador: Pues ¡Hazlo por favor! Listo, ¿Ya quedó igual?

**Penélope:** Aja (Pone la galleta junto a la imagen), parece iguales

#### **4:9 Sergio, 3.6 años**

Aplicador: Sí, (cambia de tarjeta) ¿aquí que crees que vamos hacer?

**Sergio:** A da galleta chocola

Aplicador: Le vamos a poner a la galleta chocolate, a ver, pónsela

**Sergio:** El niño toma la cuchara y jala el bote de nutella y la unta sobre una de las galletas con crema, toma la galleta entre sus manos para apoyarse) ya

Aplicador: ¿Ya?, (se le pegó la galleta en los dedos, lo ayudo a ponerla en el plato)

#### **41:9 Andrés, 4.0 años**

Aplicador: Ahora ¿qué más hace?

**Andrés:** (voltea a ver la imagen) Pone los ojos. (Toma las partes de la galleta que tienen chocolate blanco y las une a la que tiene crema de chocolate).

Aplicador: ¿Y cuáles son los ojos?

**Andrés:** Esos. (Los coloca y se emociona al ver que si le Salió).

Aplicador: ¡uhh! , ya te está saliendo. Mira aquí dice coloca una galleta con crema y sobre la mitad de la galleta a la que le pusiste chocolate y la otra galleta de otro lado. ¿Nos quedó igual que la imagen? (señala la tarjeta)

**Andrés:** Si, (toma las lunetas comienza a poner los ojos y la boca).

### 9:8 Monse, 4.6 años

Aplicador: Bueno, (Muestra la siguiente tarjeta) este es el siguiente paso ¿Qué hay que hacer?

**Monse:** Echaile chocolate con da cuchara (toma la cuchara).

Aplicador: (Deja las tarjetas en la mesa, toma el bote de chocolate y lo destapa, se lo coloca cerca). Ponle chocolate.

**Monse:** (Mete la cuchara al chocolate, toma su galleta y lo unta en la galleta con la crema blanca boca abajo, posteriormente la muestra).

Aplicador: ¿Ya está?

**Monse:** (Mueve la cabeza de arriba abajo).

### 27:9 Paulina, 5.0 años

Aplicador: Ok, entonces vamos con este (le muestra la tarjeta 5)

**Paulina:** (Lee lo que dice ahí) corta la galleta de chocolate en dos y coloca cada parte sobre los ojos para a\*s\*i

Aplicador: Ok

**Paulina:** (Toma la galleta y la corta, las coloca sobre el plato haciendo las plumas)

Aplicador: Ok

### 24:8 Samuel, 5.6 años

Aplicador: una Nutella. Entonces ¿qué tienes que hacer?

**Samuel:** em\*b\*a\*d\*a\*l\*o en la cuchara

Aplicador: ándale. Deja te lo paso para acá para que puedas hacerlo mejor (le acerca el plato) a ver (Samuel comienza a tomar Nutella con la “lengüeta”) ¿en cuál tienes que embarrarle?

**Samuel:** en una galleta.

Aplicador: en una galleta, ok (Samuel comienza a poner Nutella a la galleta sin crema) ... tú embárrale

**Samuel:** ya

### **30:8 Gustavo, 6.0 años**

Aplicador: ahora, ¿cuál es el siguiente paso?

**Gustavo:** mmmmm, ponerle estas (toca una galleta con crema) encima

Aplicador: y ¿cómo se las encimamos? {mmm} encímalas, hazlo...

**Gustavo:** así (toma una y la pone en una de las dos galletas que ya tienen Nutella) y así.

Aplicador: ¡ok!

Los ejemplos de niños que Realizan la instrucción de acuerdo al paso correspondiente (SLIPC), representan que aquellos niños que no tienen una lectura textual, lo hacen mediante la lectura de imágenes, elaborando así, una interpretación de la misma a partir de la descripción de acción y posteriormente llevar a cabo el paso correspondiente requiriendo la intervención del aplicador con la finalidad de recibir su aprobación para realizar correctamente el paso, y lograr así llevar a cabo la acción de manera adecuada. Sin embargo, Paulina (5.0 años), al tener una lectura de tipo alfabética, lee primero la instrucción para poder realizar el paso solicitado en la tarjeta número 5, tomando como referente las imágenes, como se vio anteriormente.

Es importante resaltar que para poder llevar a cabo el seguimiento de instrucciones de las tarjetas correspondientes, los niños deben reconocer que para realizar la actividad, se debe seguir una secuencia en relación a las acciones presentadas, donde el aplicador tiene la función de mediador al momento de ayudarlos para lograr la elaboración de la receta de cocina; como se puede revisar en los ejemplos presentados al plantearles preguntas que permitan, en primer lugar, conocer lo que pueden interpretar los niños a partir de la imagen o el texto, como "¿Cuál es el siguiente paso?" o hacer una comparación entre lo que realizaron y la imagen presentada, ya que el aplicador, agrega preguntas como en el caso de Penélope (3.0 años) y Andrés (4.0 años) "¿Nos quedó igual que la imagen?", lo que permite que los niños puedan verificar que llevaron a cabo la acción solicitada; se considera que este tipo de texto, tiene como objetivo incidir en la conducta de los niños.

Sin embargo, aunque los niños cuentan con el apoyo del adulto y con el apoyo de los estímulos visuales a partir de las imágenes presentadas, se identifican algunos casos donde el seguimiento de instrucciones no es llevado a cabo por sí mismo, lo que dificulta su desempeño durante la actividad. Además, cabe mencionar que al identificar por frecuencia el seguimiento de instrucciones, los ejemplos que se presentan, muestran que en alguna de las tarjetas los niños no pudieron concretar la acción solicitada, por ello, se tendría que tomar en cuenta, la dificultad que presentó para dichos niños llevar a cabo la acción o incluso el tipo de ayuda proporcionada, como se verá en la siguiente categoría.

Los ejemplos que mejor caracterizan a aquellos niños que no siguen la instrucción (NSI), se presentan a continuación:

### **31:8 Yurisenia, 3.0 años**

Aplicador: ¿sí? Vamos a abrir el chocolate (toma el envase de chocolate) aquí está, aquí está la cuchara y ¿en dónde te dice que tienes que embarrar el chocolate? (Yuri señala una de las galletas que tiene en el plato donde están los demás ingredientes). En esta (señala una de las galletas que tiene en su plato Yuri y mueve la cabeza para decir “sí”) ¿sí? Embárrala; la cuchara (le da la cuchara) aquí está el chocolate (Yuri toma chocolate con la cuchara) ¿en cuál parte de la galleta lo vas a embarrar?

**Yurisenia:** (no observa la tarjeta y embarra la galleta donde tiene crema blanca).

Aplicador: ¿en esa? ¿Segura?

**Yurisenia:** (no observa al psicólogo, y no contesta)

Aplicador: con tus dos manitas, agarra la galleta y le embarras (Yuri sigue poniendo el chocolate a la galleta con crema blanca) ...

### **28:8 Ana, 3.6 años**

**Ana:** separa la galleta, esta vez sin romperla y la pone sobre el plato, mientras que el aplicador dice...

Aplicador: Le vamos a untar chocolate ¿ya viste?, para eso vamos abrir el chocolate y le vas a poner con mucho cuidadito, chocolate a una de las galletas.

**Ana:** lo hace de manera equivocada, poniéndole el chocolate a la parte en donde está la crema blanca de la galleta, a lo que el aplicador dice...

Aplicador: Aah... fíjate bien cuál es {esta} \*señala la tarjeta\* ¿la que tiene blanco o a la que tiene negro?

**Ana:** muy segura y señala la tarjeta contesta...Blanco

### 16:7 Irving, 4.0 años

Aplicador: ¿Qué hizo el señor?

**Irving:** Uno búho.

Aplicador: Separó la galleta, ¿vale? Vamos a separar, dice, mira, dice toma la galleta y separa la parte de chocolate, la crema debe quedarse en la otra parte de la galleta. Separa tu galleta (Irving ve al aplicador), separa tu galleta.

**Irving:** Toma la galleta pero no entiende lo que quiere decirle “separar” e intenta trozarla de modo equivocado {sepárala} (el aplicador mueve las manos, simulando cómo separar la galleta)

Aplicador: (ríe) no, mira debe quedar así (separa la galleta y explica) en un lado tenemos la galleta con la crema y en el otro no tiene nada ¿Vale?

### 9:9 Monse, 4.6

Aplicador: Este es el siguiente paso (cambia de tarjeta). ¿Qué vamos a hacer?

**Monse:** Eshte... ponei estos dois en, en de plato con el chocolate (toca sus galletas).

Aplicador: A ver, hazlo.

**Monse:** Este (toma la galleta).

Aplicador: Aja.

**Monse:** (Acomoda sus galletas en el plato)

Aplicador: ¿Ya está?

**Monse:** (Mueve la cabeza de arriba abajo).

## 2:9 Edgar, 5.6 años

Aplicador: (Cambia la imagen) ¿Qué dice ahí?

**Edgar:** col, Coloca una galleta con crema sobre la mitad de la galleta (se equivocó), sobre la galleta (lo corrigió) a la que le pusiste chocolate y la otra galleta del otro lado.

Aplicador: ¿Que ves en la imagen?

**Edgar:** aquí una cara con unos ojitos (señala la tarjeta)

Aplicador: aja y ¿Qué tienes que hacer con tu galletita?

**Edgar:** Una, un búho

Aplicador: aja y ahorita ¿qué le vas a poner a tu galleta?

**Edgar:** crema

Aplicador: ¿Cómo? ¿Cómo se la vas a poner?

**Edgar:** pero no tenemos

Aplicador: a ver dice coloca una galleta con crema sobre la mitad de la galleta a la que le pusiste chocolate y a la otra galleta del otro lado (mira la tarjeta) como ¿Qué vez en la imagen Edgar?

**Edgar:** (se chupa los dedos y se limpia la nariz) veo

Aplicador: ¿Cómo vez que le están haciendo para que quede así?

**Edgar:** Tengo que hacerle con el deste aquí (se chupa los dedos)

Aplicador: aja ¿y si no tienes otra que vas a hacer?

**Edgar:** no sé

Los niños presentados como ejemplo, muestran que el No seguimiento de instrucciones se presenta en una tarjeta específica, como en el caso de Yurisenia (3.0 años) y Ana (3.6 años), quienes en la segunda tarjeta no logran identificar que la galleta a la cual le deben poner chocolate es aquella que no tiene crema blanca, por lo que, eso influye en la realización de los siguientes pasos, dado que, como se vio anteriormente, las tarjetas llevan una secuencia que permite realizar la actividad. Además, en ambos casos la intervención del aplicador únicamente es indagar sobre la comprensión que obtuvieron a partir de la tarjeta, dejando que ambas hagan aquello que observan.



Irving de 4.0 años no logra seguir la instrucción de la tarjeta correspondiente, ya que, al preguntarle qué es lo que tiene que hacer, él no sabe que responder e infiere que se refiere a la elaboración del búho, sin embargo, en el momento en que el aplicador intenta indagar de manera específica con respecto al paso, el niño tampoco logra identificar qué es lo que debe realizar de manera que no hay una comprensión de la instrucción, hasta que el aplicador hace el paso correspondiente.

Finalmente, Monse (4.6 años) y Edgar (5.6 años) no logran tener una comprensión de lo que se solicita en el paso número 3, donde deben colocar las galletas con crema blanca sobre la galleta a la que le pusieron chocolate puesto que únicamente Monse (4.6 años) menciona que debe colocar las galletas en el plato y Edgar (5.6 años), a pesar de tener una lectura alfabética, presenta una confusión con respecto a las galletas que debe utilizar, responde incluso que no sabe qué hacer, por lo que en estos casos es importante el tipo de ayuda proporcionada por el aplicador.

A continuación, se presenta la gráfica que permite identificar por frecuencia, el seguimiento de instrucciones de los participantes, de acuerdo a su rango de edad.

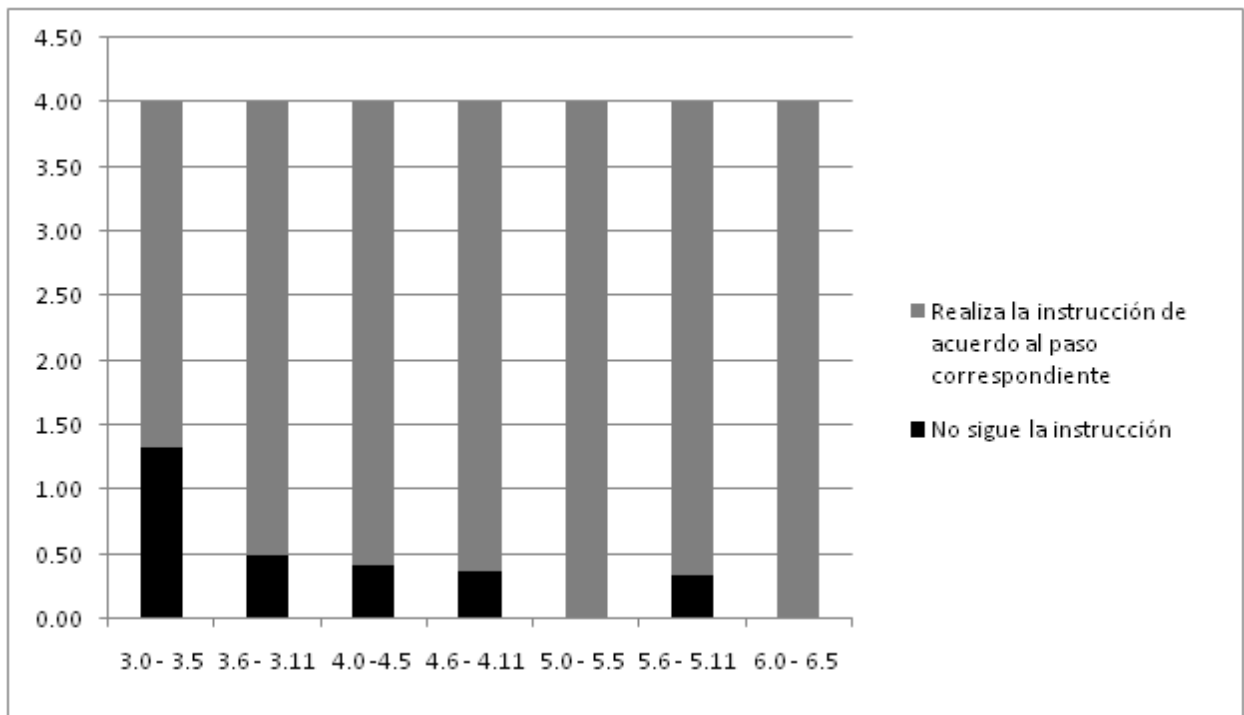


Figura 21. Seguimiento de instrucciones

En la figura 21 se identifica que únicamente en el rango de 3.0, 3.6, 4.0, 4.6 y 5.6, se presenta la frecuencia de niños que no siguen la instrucción, ya que, como se mencionó anteriormente las tarjetas correspondientes para el seguimiento de instrucciones pertenecen a la elaboración del procedimiento, por lo que se tenían 4 tarjetas mediante las cuales los niños debían seguir los pasos solicitados, para finalmente lograr el resultado esperado. En el caso del rango 3.0-3.5, se presenta con mayor frecuencia el no seguimiento de las instrucciones en al menos una de las tarjetas presentadas, lo que repercute en el objetivo de la actividad: elaborar un búho de galletas.

Sin embargo, aún en el rango de 5.6-5.11, se presenta un caso donde no se lleva a cabo dicho seguimiento debido a que como se vio anteriormente, Edgar (5.6 años), no logró comprender la instrucción, lo que dificultó su desempeño en dicha tarjeta, pero ello no significa que él no haya logrado el resultado esperado, como se verá a continuación, considerando que recibe la ayuda proporcionada por el aplicador.

De esta manera, se puede afirmar que aquellos niños que presentan una mayor frecuencia para el seguimiento de instrucciones, se representa en los rangos de 5.0 y 6.0 años, ya que sus habilidades en lectura alcanzan incluso la etapa alfabética, lo que les permite identificar el texto y apoyarse de las imágenes presentadas, con la finalidad de reforzar la comprensión de las instrucciones a realizar presentado menores dificultades para poder realizar la actividad, hasta alcanzar el objetivo presentado.

En la tarjeta número 10, al ser el último paso solicitado, se especifica en aquellos casos que Obtuvieron el resultado esperado (SLIRE), vinculado con el seguimiento de la instrucción (SLIPC), hasta aquellos que No obtuvieron el resultado esperado (NSINRE), vinculado con el no seguimiento de la instrucción (NSI).

A continuación, se presentan los ejemplos que mejor describen el código vinculado a la obtención del resultado esperado (SLIRE), donde se considera que el niño haya logrado realizar el búho de galletas, como se presenta en la imagen de la

tarjeta número 2 por lo que en dichos casos es importante considerar que hayan realizado adecuadamente el seguimiento de la instrucción, al ser éstas consecutivas, o en su defecto, que hayan recibido la ayuda requerida para lograrlo; dichos ejemplos son:

#### **46:11 Jacobo, 3.0 años**

Aplicador: Eso... listo, la siguiente dice: ¿qué tienes que hacer?

**Jacobo:** (señala la imagen) i\*u\*d\*u\*i\*u\*i

Aplicador: Ok, ponlo.

**Jacobo:** (toma la luneta roja y la coloca entre las cejas del búho).

Aplicador: ¿ahí dice que va la nariz? (J mueve su cabeza para decir "sí") ¿sí? (J mueve su cabeza para decir "sí" y toma la tarjeta).

**Jacobo:** ¿ya viste cómo? (observa la imagen de la tarjeta y su búho al igual que al aplicador).

Aplicador: Ah, ya vi.

**Jacobo:** ¿Ya viste?

Aplicador: Y lo demás qué vas a poner, ¿qué son? (J le entrega la tarjeta).

**Jacobo:** (señala las lunetas en la tarjeta) d\*i\*n\*u

Aplicador: pónselos (J toma las lunetas moradas y las coloca junto a la roja) ¿ahí van?

**Jacobo:** ah...

Aplicador: fíjate bien a dónde están sus ojos (J observa la imagen de la tarjeta y posteriormente su búho de galletas) ¿está sobre lo blanco o sobre lo café?

**Jacobo:** sobre lo café (toma las dos lunetas moradas).

Aplicador: ¿estás seguro?

**Jacobo:** ¿aquí? (pregunta antes de colocarlas sobre las galletas con crema blanca)

Aplicador: ¿ahí?

**Jacobo:** así (coloca las lunetas sobre la crema blanca).

#### **44:11 Imelda, 4.0 años**

Aplicador: ¿y aquí que están haciendo? (muestra la tarjeta)

**Imelda:** ponele su ojo aquí, y aquí su a naiz

Aplicador: a ver ponlas, ¿de qué color es esa?

**Imelda:** (levanta los hombros diciendo que no sabe)

Aplicador: ¿no sabes?

**Imelda:** no

Aplicador: ¿y esos que son?

**Imelda:** emanems

Aplicador: ¿pero qué hiciste con los emanems?

**Imelda:** ponele sus ojos

Aplicador: ok, ¿y ahora que te falta?

**Imelda:** su naiz

Aplicador: ¿y esa de qué color es?

**Imelda:** anadanjado

#### **22:11 Gonzalo, 4.6 años**

Aplicador: La nariz, ¿De qué color es?

**Gonzalo:** Naranja

Aplicador: ¡Mmh jhh!

**Gonzalo:** ¿Aquí? (lo coloca sobre las galletas)

Aplicador: ¡Ajá!... Y ¿Qué más le falta?

**Gonzalo:** Esto y esto, son de color negro. (Señala la imagen)

Aplicador: ¡Ajá!, ¿Dónde están?

**Gonzalo:** (toma los dos dulces del mismo color y los coloca sobre las galletas de crema blanca)

#### **20:11 Xóchitl, 5.0**

Aplicador: (le lee las instrucciones) “Sobre la crema blanca, coloca las lunetas cafés para que sean sus ojos”

**Xóchitl:** (Toma la luneta naranja y se la pone como un pico, después duda y se la quita)

Aplicador: ajá, para que sean sus ojos, fíjate como está aquí (le muestra la imagen)

**Xóchitl:** (Toma las lunetas cafés y las pone como se le fue indicado)

Aplicador: Ajá, (asiente con la cabeza y le lee) “Y en medio, la naranja para que sea su nariz”

**Xóchitl:** (Pone la luneta naranja como si fuese la nariz del búho)

Aplicador: Ajá ¡Muy bien! ¿Si se parece?

**Ximena:** (Asiente con la cabeza)

### **2:11 Edgar, 5.6 años**

Aplicador: mm muy bien y ahora ¿qué dice aquí?

**Edgar:** Sobre la crema blanca, sobre la crema, sobre la crema blanca, coloca las lunetas cafés para que, para que sean sus ojos y en medio la naranja para su nariz. Tengo que agarrar dos cafés para su ojo como de crema (comienza a colocar las lunetas)

Aplicador: mju

**Edgar:** ya, ahora una naranjada y la colocamos aquí, ya quedo

### **18:10 Donovan, 6.0 años**

Aplicador: Ok, la siguiente.

**Donovan:** sobre la crema blanca coloca las lunetas cafés para que, sean sus ojos y en medio la naranja para que sea su nariz.

Aplicador: Ok (Donovan toma las lunetas cafés y las pega en la galleta con crema, después toma la luneta naranja para la nariz del búho). Muy bien, ¿te gustó? ¿Nos quedó igual?

**Donovan:** sí.

Una vez que los niños comprendieron la instrucción que debían llevar a cabo para poder terminar su búho de galletas, reconocieron que su producto obtenido se parecía a la imagen del búho terminado, como en el caso de Xóchitl (5.0 años) y Donovan (6.0 años), quienes a partir de la pregunta que les hace el aplicador "¿Si

se parece?", "¿Nos quedó igual?", ellos observan la imagen y su búho con la finalidad de verificar que han concluido los pasos a seguir y, por lo tanto, que obtuvieron el resultado planteado desde la segunda tarjeta.

En este caso también es importante el tipo de ayuda que ofrece el aplicador, como se verá en la siguiente categoría, ya que, los niños pueden identificar si les falta alguno de los elementos que se presentan en la tarjeta correspondiente, como en el caso de Jacobo (3.0 años) y Gonzalo (4.6 años), quienes al dudar sobre la comprensión que tuvieron del paso correspondiente, preguntan si deben colocar las lunetas sobre las galletas, y de esta manera con la afirmación del aplicador, ellos pueden confirmar la inferencia utilizada, contribuyendo así a la comprensión global de la instrucción.

En los casos de Edgar (5.6 años) y Donovan (6.0 años), al presentar una transición a la etapa de lectura alfabética, en ambos casos se identifica que no se presenta ninguna dificultad para poder llevar a cabo la acción solicita una vez que hacen la lectura en voz alta de la misma, sin embargo, es importante aclarar que en el caso de Edgar (5.6 años), quien tuvo en una tarjeta relacionada con el no seguimiento de la instrucción (NSI), al final de dicha tarjeta, el aplicador le ayuda a que pueda realizarlo correctamente, por lo que, continúa desarrollando los pasos siguientes hasta lograr el producto obtenido.

Finalmente se identifica a aquellos niños que no obtuvieron el resultado esperado (NSINRE), porque su producto final no era igual o similar a lo que se presenta en las tarjetas correspondientes, considerando que en alguna de las tarjetas no siguieron la instrucción, o en la última tarjeta no se logró la comprensión de la instrucción para poder realizar la actividad. Los ejemplos que a continuación se presentan, muestran lo antes mencionado.

#### **49:10 Armando, 3.0 años**

Aplicador: (Armando toma una galleta sin crema) ¿cuáles son las lunetas?

**Armando:** mm... etas (toma una luneta)

Aplicador: exacto, hazlo

**Armando:** (Toma una de sus galletas que colocó en la pequeña torre de galletas que formó y trata de poner encima la luneta) muchas, no

Aplicador: ¿eh?

**Armando:** muchas, no

Aplicador: dos (Armando sigue presionando la luneta para que quede en esa galleta) \*se rompe la galleta

Aplicador: ¿si puedes?

**Armando:** chi (sigue intentando acomodar las dos lunetas sobre la galleta). Ya, ya ponelos (Armando levanta sus manos emocionado) t\*o\*te\*ta\*s (Armando toma un pedazo de galleta e intenta ponerlo encima de las lunetas).

Aplicador: A ver, ahora ponle el piquito a nuestro búho, así como en nuestra imagen, mira (Armando ve la imagen) {si} a ver, hazlo

**Armando:** (las lunetas que puse sobre la galleta se caen, e intenta aplastar una de ellas).

Aplicador: ¿qué pasó con nuestro búho?, ¿nos quedó el búho que dijimos que íbamos a hacer? (Armando mueve la cabeza para decir "sí") ¿tú crees que eso que tú acabas de hacer es igual a esto? \*se le enseña la tarjeta

**Armando:** chi

### 35:10 Javier, 3.6 años

Aplicador: ¿qué crees que le falta a nuestro búho?

**Javier:** Su pico (señala el pico en la imagen y rápidamente busca la luneta roja y la coloca en medio de la cara del búho).

Aplicador: ¿Y no le falta algo?, ¿con lo que pueda ver?

**Javier:** (Toma las lunetas cafés, una la coloca en el lugar correcto y la otra la coloca en una pluma).

Aplicador: ¿Seguro que va así?, ¿ya no lo cambias? (Javier no contesta), bueno entonces ya terminamos, ya te lo puedes comer.

### 8:10 Braulio, 4.0 años

Aplicador: ¿Cómo así, así queda? Y ahora ¿qué le hace falta? ¿Cómo está ésta? (señala la tarjeta)

**Braulio:** la \*\*\*(no se entiende lo que dice)

Aplicador: ¿Cómo?

**Braulio:** la piolet se pone ahí (señala la tarjeta)

Aplicador: aja, ¿qué color es esa la nariz?

**Braulio:** de nalanja

Aplicador: naranja, ¿Cuál es el naranja?

**Braulio:** (el niño señala la luneta naranja)

Aplicador: pónsela

**Braulio:** (el niño le coloca la luneta naranja a la tercer galleta, es decir, los ojos están juntos y abajo hay otra galleta, ahí coloco la nariz)

Aplicador: listo Braulio ya, y ya no tenemos más instrucciones

La no obtención del resultado esperado se identifica porque no se logra llevar a cabo una buena ejecución de la instrucción solicitada y, por lo tanto, no hay una comprensión de los niños para realizarla, como en el caso de Armando (3.0 años), quien no llevó a cabo las instrucciones de las dos tarjetas anteriores, esto le ocasionó dificultades para realizar el último paso ya que para obtener el resultado final debía regresar a dichos pasos, sin embargo, el aplicador al únicamente plantearle preguntas, el niño no logró llevar a cabo el seguimiento de las instrucciones, porque a pesar de ver la imagen presentada afirmó que su producto era igual al de las tarjetas.

En tanto que Javier (3.6 años) y Braulio (4.0 años), no lograron el resultado, ya que en la última tarjeta no se identifica una comprensión de la instrucción, a pesar de que en ambos casos se guiaban por las imágenes, e incluso en el caso de Braulio (4.0 años), al no seguir la instrucción en la tarjeta previa, le dificultó poder realizar la consecución de los mismos.



En la figura 22 se presenta una gráfica en la que se puede identificar el porcentaje de aquellos niños que obtuvieron el resultado esperado (SLIRE) en comparación con aquellos que no logran obtener el resultado esperado (NSINRE).

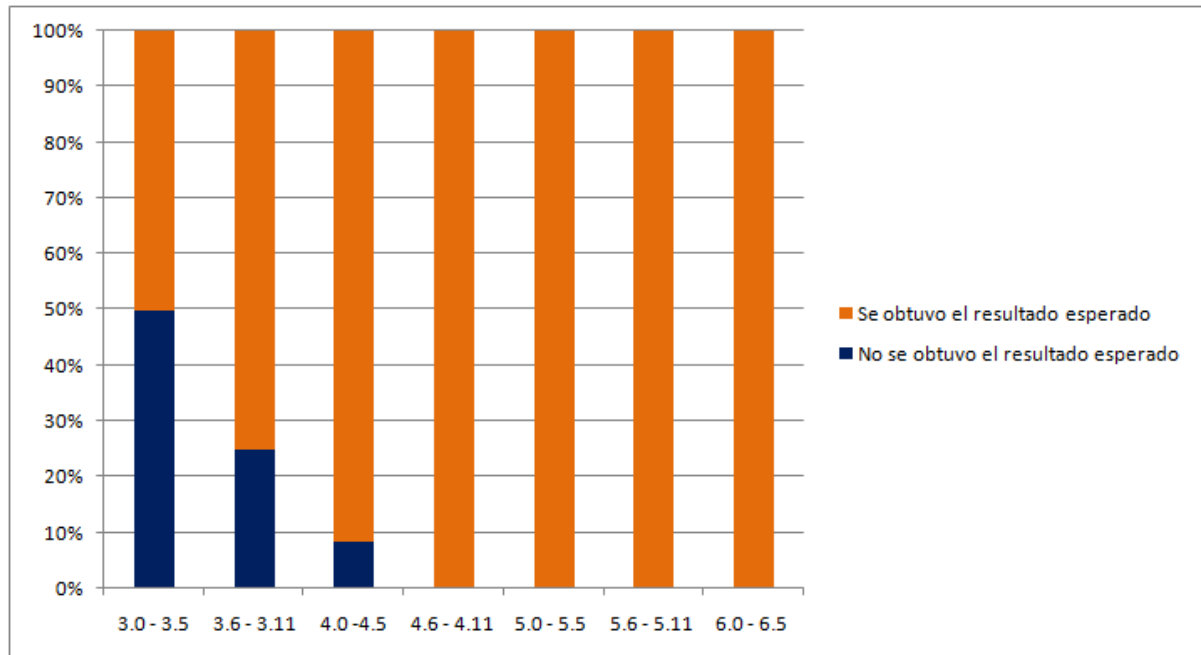


Figura 22. Resultado esperado del seguimiento de instrucciones

El porcentaje de niños que no obtuvieron el resultado esperado (NSINRE) representa el 12.24% del total de los participantes; en el rango de 3.0-3.5 el porcentaje es mayor en comparación con los demás rangos, ya que se representa al 50% de los niños correspondientes a la muestra de dicho rango, lo que indica que los niños presentan más dificultades para poder realizar las acciones solicitadas a partir del texto, considerando que como se vio anteriormente, los niños que se encuentran en dicho rango presentan con mayor frecuencia una lectura de imagen a partir de descripciones de los objetos, por lo que predominan con menor frecuencia las descripciones de acción, donde los niños pueden inferir la actividad a realizar y de esta manera, llevar a cabo la acción. Además, otro de los factores que puede incidir en el seguimiento de las instrucciones, se refiere a aquellos niños que aún no están escolarizados dado que como se revisó anteriormente en la Figura 4.

Escolarización, aún en el rango de 4.0 años, se presenta un niño que no está escolarizado.

En comparación con los rangos antes mencionados, se identifica que del total de los participantes, el 87.76% sí obtuvo el resultado esperado (SLIRE), al llevar a cabo los pasos correspondientes a las tarjetas y de esta manera lograr el producto esperado. En los rangos que se presenta un 100% de los niños correspondientes a cada muestra, se distingue a partir de 4.0 a 6.0 años, lo que indica que los niños de mayor edad tienen un nivel más alto en relación al seguimiento de instrucciones.

Es importante resaltar en esta categoría que de acuerdo a la evaluación realizada por el INEE en el 2011, se determinó a partir de la prueba EXCALE que los niños que cursan el tercer grado de preescolar, en este caso, correspondiente a partir del rango de 5.0 años, presentan un nivel básico en el seguimiento de instrucciones, sin embargo, a partir de los resultados obtenidos mediante el experimento de enseñanza, se puede afirmar que los niños que llevaron a cabo el seguimiento de las instrucciones hasta lograr el producto esperado, han adquirido conocimientos, habilidades y aprendizajes que contribuyen en sus procesos cognitivos, y por ende son capaces de seguir dichas instrucciones a partir de la lectura ya sea alfabética o de las imágenes, al realizar inferencias e interpretaciones que les permitirán fortalecer sus habilidades lectoras como en el caso de una receta de cocina, correspondiente al género instruccional de los textos.

En la prueba EXCALE se menciona en los resultados que los niños al seguir instrucciones únicamente parafrasean o repiten uno de los elementos del texto ubicándolos en un nivel “por debajo del básico”, sin embargo, es importante hacer mención que en la descripción del contenido que realiza el mismo INEE se explica que la comprensión de los significados debe ser expresada a través del lenguaje entre pares o adultos, citando que “esta comprensión se revela cuando prestan atención, dan muestras de interés, hacen preguntas o comentarios o bien son capaces de parafrasear con sus propias palabras las verbalizaciones dirigidas” (Condemarín y Medina citados en INEE, 2011b, p. 2), delimitando que dicho contenido se evalúa al considerar la respuesta del niño a partir de un contexto

semántico y que por lo tanto, sea capaz de repetir o parafrasear la instrucción con sus propias palabras.

En la muestra correspondiente a la investigación, se identifica que los niños a partir de los 4 años presentan un mayor nivel de competencia con el seguimiento de instrucciones logrando incluso el objetivo de la actividad, ya que como se mencionó anteriormente, a partir de las tarjetas pueden asociar ya sea gráficamente o textualmente la acción solicitada y así, ellos puedan realizar una comprensión y una interpretación de la misma, considerando que algunos niños verbalizan dicha interpretación y en otros casos realizan la acción, pero el hecho de no verbalizarla no es un factor para determinar que el niño no logró una comprensión de la o las instrucciones.

En el caso de la prueba EXCALE, el reactivo es evaluado una vez que la educadora explica la instrucción que deben llevar a cabo los niños, solicitándoles posteriormente que ellos sean quienes expliquen la instrucción y de esta manera la lleven a cabo. La situación presentada para evaluar el reactivo correspondiente al seguimiento de instrucciones únicamente permite identificar que los niños sean capaces de escuchar la indicación presentada por la educadora y de comunicarla con el grupo para realizarla posteriormente, esto le permite identificar a partir de un protocolo de evaluación la respuesta de cada uno de los niños, sin embargo, el protocolo no es presentado por motivos de confidencialidad (INEE, 2011c) lo que dificulta realizar un análisis del mismo y de los criterios establecidos. Por otro lado, al ser sólo una indicación la que se presenta para evaluar esta competencia, no hay una vinculación con el tipo de texto, el propósito del mismo e incluso con la estructura que lo caracteriza, lo que también dificulta identificar el proceso por el cual los niños van transcurriendo en una secuencia de pasos tal como se lleva a cabo en el experimento de enseñanza, en el que se presenta una secuencia de las acciones que deben realizar hasta lograr la actividad.

El experimento de enseñanza con el recetario de cocina, es un texto básico que permite a los niños vincular sus experiencias cotidianas con aquellas competencias adquiridas, además podrán fortalecer su capacidad para la comprensión de textos

instructivos más complejos, donde la actividad mediada por los expertos será un factor importante para que los niños logren llegar a su Zona de Desarrollo Próximo, al alcanzar una comprensión de las instrucciones presentadas, como en el caso de aquellos niños que son capaces de reconocer la función que llevan a cabo las imágenes hasta aquellos niños que logran vincular el texto y las imágenes presentadas; en este caso, las tarjetas representan a partir de imágenes y texto la acción solicitada, cumplen una función de relevo, ya que, tanto la imagen como el texto tienen la misma función de enseñanza: representar la acción.

Cabe mencionar que conforme los niños van adquiriendo las competencias relacionadas con el seguimiento de instrucciones a partir de la interpretación y ejecución de los pasos a seguir con la ayuda proporcionada por el aplicador, también se fortalecen aprendizajes relacionados con la utilización del lenguaje para regular su conducta, como lo menciona el Plan de Estudios de preescolar 2011, puesto que los niños durante el desarrollo de la actividad, solicitan o piden ayuda al aplicador cuando presentan dificultades para comprender la instrucción, y en otros momentos de la actividad es el aplicador quien genera preguntas a los niños con la finalidad de que éstos compartan sus ideas acerca de lo que identifican y/o interpretan en el texto.

### **Niveles de ayuda**

La mediación del adulto es un elemento importante debido a que está relacionado con la formación de las funciones psicológicas superiores, los individuos a través del lenguaje se apropian de los instrumentos psicológicos y los signos que les permiten construir significados en su contexto, contribuyendo así a la autorregulación del comportamiento. Al ser el lenguaje un instrumento de mediación entre los individuos, contribuye a la formación de sus capacidades para la resolución de problemas, donde los niños pueden utilizar dicho instrumento para su autorregulación y la regulación en sus interacciones con los adultos, de tal manera que ellos puedan no solo transmitir la información sino también construir significados.

De este modo a partir de la interacción que se establece entre el adulto (experto) y el niño (novato), se logra contribuir al proceso de andamiaje, el cual tiene como finalidad que los niños logren alcanzar su Zona de Desarrollo Próximo a medida que se hacen más expertos en la realización de una tarea, puesto que el adulto es quien guía la participación del niño en la actividad en función de sus capacidades, surge así un proceso de colaboración, lo que permite afirmar que dicha ayuda se proporciona en función del nivel de competencia; así mismo, es importante señalar que una vez que los niños adquieren mayor nivel de competencia, se debe disminuir la ayuda proporcionada.

Se identifica que en relación a los textos instructivos, la mayoría de los participantes no cuentan con conocimientos previos relacionados al conocimiento de dicho texto, así como la información que este contiene o con la implicación en actividades relacionadas a la elaboración de una receta de cocina, como se vio anteriormente, lo cual implica que los participantes tengan un nivel más alto de incertidumbre al no estar familiarizados con el texto mencionado. Es así que para identificar el nivel de ayuda proporcionado por el aplicador, se toma como referente el enfoque que propone Wood y Wood (citado en Daniels, 2001), conformado por seis niveles, con la finalidad que los niños logren la elaboración de la receta de cocina. Dichos niveles son:

- Nivel 0: Ninguna ayuda (N0)
- Nivel 1: Sugerencia verbal general (N1)
- Nivel 2: Sugerencia verbal concreta (N2)
- Nivel 3: Indicar materiales (N3)
- Nivel 4: Preparar materiales (N4)
- Nivel 5: Hacer una demostración del uso de instrumentos (N5)

En relación al Nivel 0 (N0) los niños no requieren de la mediación del adulto, dado que realizaron una lectura de las gráficas o una interpretación de las imágenes,

permitiéndoles comprender la tarjeta correspondiente y, por lo tanto, llevar a cabo la acción solicitada; es por esto que el aplicador únicamente afirma lo que el niño hace o dice. Con la finalidad de ejemplificar lo mencionado, se muestran los casos que mejor representan dicho nivel de ayuda.

**13:8 Jorge, 4.0 años**

Aplicador: ¿Qué ves aquí?

**Jorge:** tengo que ponerle de ese (señala el chocolate) a la galleta

**27:9 Paulina, 5.0 años**

Aplicador: Ok, entonces vamos con este (tarjeta 5)

**Paulina:** (Lee lo que dice ahí) corta la galleta de chocolate en dos y coloca cada parte sobre los ojos para a\*s\*i

Aplicador: Ok

**Paulina:** (Toma la galleta y la corta, las coloca sobre el plato haciendo las plumas)

Aplicador: Ok

**11:16 Brenda, 5.6 años**

**Brenda:** (lee en voz alta) seis, en la crema blaaanca coloca las lunetas cafés (toma las lunetas correctas sin dificultad del color) ¿dos? (pregunta y mira al aplicador)

Aplicador: (asiente con la cabeza)

**Brenda:** (coloca las lunetas correctamente y continúa leyendo en voz alta) para que sean sus ojos, y en meedio la naranja para sus nariz. (Coloca la luneta naranja correctamente) es que aquí está parada (le muestra la ficha al aplicador mientras este le da la razón) Ya.

**26:8 Kalet, 6.0 años**

Aplicador: Muy bien, ya. Ahora el siguiente paso ¿Qué tienes que hacer?

**Kalet:** Este... Embarrar la Nutella

Aplicador: Ajá

**Kalet:** (pone Nutella a la galleta sin crema).

En los casos anteriores se identifica que los niños llevan a cabo la acción solicitada con apoyo de las tarjetas correspondientes, y como se mencionó anteriormente, el aplicador no lleva a cabo una intervención con respecto a lo que los niños hacen o dicen. En el caso de Kalet (6.0 años), el aplicador pregunta “¿Qué tienes que hacer?”, y en el ejemplo de Jorge (4.0 años), pregunta: “¿Qué vez aquí?”, con la finalidad de que ambos compartan la interpretación que hace de la imagen en relación a la tarjeta correspondiente y posteriormente lleven a cabo la instrucción. Además en el ejemplo de Paulina (5.0 años) y Brenda (5.6 años) se puede afirmar que en el N0, en el caso de aquellos niños que presentan una lectura alfabética, realizan la lectura en voz alta del paso correspondiente y una vez que comprendieron la acción solicitada la llevan a cabo; el aplicador únicamente afirma lo que hicieron con el propósito de continuar la actividad.

En el Nivel 1 (N1), se identifica a aquellos niños que reciben ayuda relacionada con la lectura en voz alta de las instrucciones con la finalidad de que éste lleve a cabo el paso correspondiente, por lo que la estimulación verbal sólo es referida de forma general, con el propósito de que los niños puedan recibir sugerencias con respecto a la acción que deben realizar. Dicho lo anterior, a continuación se presentan los ejemplos correspondientes.

### **13:11 Jorge, 4.0 años**

Aplicador: ¿Qué ves aquí?

**Jorge:** tengo que ponerle sus ojos en color café y su nariz en color naranja

Aplicador: a ver hazlo

**Jorge:** no se puede detener la nariz

Aplicador: ¿y entonces como lo vas a detener?

**Jorge:** tengo que ponerle más chocolate para que pegue...ya acabé.

### **9:9 Monse, 4.6 años**

Aplicador: Este es el siguiente paso (cambia de tarjeta). ¿Qué vamos a hacer?

**Monse:** Eshte... ponei estos dois en, en de plato con el chocolate (toca sus galletas).

Aplicador: A ver, hazlo

**Monse:** Este (toma la galleta).

Aplicador: Aja.

**Monse:** (Acomoda sus galletas en el plato)

Aplicador: ¿Ya está?

**Monse:** (Mueve la cabeza de arriba abajo y continúa chupando sus dedos).

### **20:8 Xóchitl, 5.0 años**

Aplicador: (cambia de tarjeta y empieza a leerle a Xóchitl) “Embarra en una galleta, crema de chocolate.”

**Xóchitl:** (Toma una cucharada del frasco)

Aplicador: (Le acerca la galleta) ajámm...

**Xóchitl:** (unta la crema en la galleta)

Aplicador: ¡Eso! ¡Muy bien! Deja tu cuchara otra vez.

**Xóchitl:** (Deja la cuchara de vuelta al bote)

### **2:8 Edgar, 5.6 años**

**Edgar:** no tenemos crema

Aplicador: ¿no? a ver de nuevo, ¿Qué dice? (enseña la tarjeta)

**Edgar:** toma la galleta

Aplicador: toma la galleta (el niño toma la galleta) aja que más

**Edgar:** y separa una parte de chocolate (separa la galleta)

Aplicador: aja ¿y luego?

**Edgar:** la crema debe quedarse en la otra parte de la galleta

Aplicador: ¿ya lo hiciste? ¿Y qué más dice?



### **5:7 Daniela, 6.0 años**

Aplicador: ¿no? Bueno son los pasos a seguir para armar nuestro búho, bueno vamos a pasar con el primer paso, y, bueno este, (muestra la tarjeta a la niña) ¿me puedes ayudar a leerlo Dani?

**Daniela:** toma la galleta y separa una parte de chocolate la crema debe quedarse en la otra parte, de la galleta,

Aplicador: okey, ahora Dani toma una galleta

**Daniela:** (toma la galleta)

Aplicador: muy bien ahora sepáralas...

**Daniela:** (empieza a desprender las tapas de las galletas)

Los ejemplos presentados permiten afirmar que en el caso del N1 los aplicadores llegan a leer la instrucción, para que de esta manera el niño la lleve a cabo, como en el caso de Xóchitl (5.0 años); o plantean preguntas con el fin de que los niños realicen la instrucción como se solicita en la tarjeta correspondiente, así que dichas preguntas permiten orientar la acción que realizan los niños como en el caso de Daniela (6.0 años), quien al presentar el tipo de lectura alfabética, realiza la lectura de la instrucción y posteriormente el aplicador le dice: “Ok, ahora Dani toma una galleta”, con la intención de presentar una estimulación verbal que le confirma lo que debe realizar; de esta manera, se refuerza la comprensión de la instrucción.

Conviene subrayar en el caso de Jorge (4.0 años), quien al llevar a cabo la acción solicitada, menciona: “no se puede detener la nariz”, a lo que el aplicador únicamente le responde “¿y entonces como lo vas a detener?”, a partir de dicha pregunta se pretende que sea el niño quien haga una inferencia en relación a la solución de la dificultad presentada, y él responde “tengo que ponerle más chocolate para que pegue”. Como resultado se identifica que el niño logra realizar la instrucción, al hacer uso de las herramientas que tiene disponibles, en este caso, los materiales a utilizar en la receta de cocina.

Por otra parte Edgar (5.6 años), al no comprender la instrucción, menciona: “no tenemos crema”, por lo que, el aplicador le responde: “¿no?, a ver de nuevo, ¿qué dice?”, razón por la cual, el niño con ayuda del aplicador lee la instrucción hasta que logra comprenderla y realizarla adecuadamente, no obstante, en el caso de Monse (4.6 años), aun cuando no presenta una comprensión de la instrucción, el aplicador, únicamente le dice: “a ver, hazlo”, lo que influye en el seguimiento de la instrucción, al no lograr realizarla tal como se solicita.

El Nivel 2 (N2), se caracteriza porque el aplicador al identificar una dificultad presentada en la actividad que realizan los niños, él realiza una especificación en la instrucción, ya sea a partir de preguntas o sugerencias; incluso, en algunos casos llega a repetir la lectura de la instrucción con el propósito de que los niños logren comprenderla. Los ejemplos que a continuación se enuncian, permiten identificar dicha característica.

#### **47:7 Penélope, 3.0 años**

Aplicador: Entonces, ¿Qué crees que hagan con la cuchara, el chocolate y una galleta?

**Penélope:** Mmm, no se

Aplicador: ¿Puede ser untar?, ¿Crees que untando el chocolate en la galleta?

**Penélope:** Creo que si

Aplicador: ¿Quieres hacerlo?

**Penélope:** Si

#### **12:9 Jazmín, 4.6 años**

Aplicador: ¿Y luego, al siguiente paso?.....

**Jazmín:** Le tenemos que hacer rayitas aquí (señala en su espacio unas orejas).

Aplicador: ¿Cómo?... ¿Te lo leo?

**Jazmín:** Si

Aplicador: Dice: Corta la galleta de chocolate en dos y coloca cada parte sobre sobre los ojos para ser sus plumas..... como estas partes mira (señala los trozos de galletas que accidentalmente se le rompieron al separarlas)

**Jazmín:** Hahaha.... ia as corte, si...

### **24:8 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: de aquí ¿qué crees que se tenga que hacer? (le muestra la tarjeta número 7).

**Samuel:** deshacer las estas (señala las galletas que separó).

Aplicador: nooo, a ver ¿esto qué es? (toma la Nutella)

**Samuel:** una Nuteda

Aplicador: una Nutella. Entonces ¿qué tienes que hacer?

**Samuel:** em\*b\*a\*d\*a\*l\*o en la cuchara

### **29:7 Abigail, 6.0 años**

Aplicador: ¿Cuántas galletas vas a separar?

**Abigail:** Dos.

Aplicador: Ok. Muy bien sepáralas. Para que una quede...

**Abigail:** ¿La abro? (Simula la acción con sus manos)

Aplicador: Sepáralas, mira...Ajá. Ábrela (se levanta para ayudarle)

**Abigail:** ¿Así? (Abigail separa la galleta).

Aplicador: Ándale así, muy bien. Ahora haz lo mismo con la otra.

Los ejemplos presentados en el N2 muestran que el aplicador lleva a cabo las preguntas que considera pertinentes, con el fin de que los niños realicen adecuadamente la instrucción solicitada, como en el caso de Penélope (3.0 años), donde el aplicador pregunta: “¿Qué crees que hagan con la cuchara, el chocolate y una galleta?”, pero la niña no sabe; es así que le plantea de manera específica y en modo de cuestionamiento la acción a llevar a cabo: “¿Puede ser untar?, ¿Crees que untando el chocolate en la galleta?”, a lo que ella responde: “Creo que sí”. Como resultado, la niña logra llevar a cabo la acción solicitada.

Habría que decir también que en el caso de Samuel (5.6 años) el aplicador plantea preguntas como: “¿qué crees que se tenga que hacer?”, a lo que el niño responde: “deshacer las estas”, cuando en realidad la instrucción es referida al segundo paso, donde deben embarrar la crema de chocolate (ver anexo1), de modo que le proporciona una sugerencia específica al preguntarle por la crema de chocolate, con la intención de que el niño asocie los objetos presentados en la tarjeta con el material disponible; es así que Samuel logra comprender la instrucción.

No obstante, en el caso de Jazmín (4.6 años) al preguntarle “¿Y luego, al siguiente paso?”, ella comparte su interpretación de la imagen, responde: “Le tenemos que hacer rayitas aquí”; la instrucción se refiere al cuarto paso de la receta de cocina donde deben cortar la galleta y colocar las plumas del búho (ver anexo 1), por lo que al identificar que la interpretación de dicha imagen no es referida a la acción solicitada, el aplicador lee la instrucción y le sugiere utilice algunos de los trozos de galleta de su plato.

Finalmente, en el caso de Abigail (6.0 años), el aplicador le plantea preguntas con la intención de identificar si comprendió la instrucción y la niña al dudar de realizar la acción, pregunta: “¿La abro?”, y el aplicador especifica que debe separarlas y así lleva a cabo la acción solicitada, indicándole que haga lo mismo con la otra galleta.

El Nivel 3 (N3) se reconoce a aquellos niños que no logran identificar los materiales que deben utilizar, por lo que es preciso especificar dicho material para que puedan reconocerlo. De ahí que el aplicador debe proporcionar su ayuda al referir a la tarjeta, haciendo énfasis en aquellos materiales que no logró identificar, e incluso en los materiales presentados físicamente en el espacio asignado para la situación de aprendizaje. Los siguientes ejemplos, representan dicho aspecto.

#### **49:22 Armando, 3.0 años**

Aplicador: Oye, los ingredientes que vamos a utilizar van a ser: dooos galletas de chocolate, ¡dos!, cuéntalas

**Armando:** toma tres galletas de chocolate y las lunetas

Aplicador: dos galletas de chocolate, {yo si} dos, dooos galletas de chocolate, tómalas. Oye, oye permítame, permítame, permítame, permítame: dos galletas de chocolate ¿sí?

**Armando:** sí.

Aplicador: ¿cuántas tenemos?

**Armando:** muchas

### **28:24 Ana, 3.6 años**

Aplicador: Ahora, ¿aquí hay dos no? \*señala la tarjeta y después señala otra de las galletas que están el plato\*

**Ana:** (toma una de las galletas oreo que estaba rota, y el aplicador le señala la otra galleta) ...

Aplicador: Esta mira que no está rota

**Ana:** (sigue con la misma galleta que tomó desde un principio y separa ambos extremos de la galleta, dejando la crema blanca en uno solo y las pone en el plato, a lo que el aplicador le dice)

Aplicador: ¡Ay, muy bien!

### **1:21 David, 4.0 años**

Aplicador: Dos galletas de chocolate con crema, ¿si las tenemos?

**David:** vale, no

Aplicador: ¿cuáles son las galletas de chocolate con crema?

**David:** ah con crema, a ver pues es de coholate.

Aplicador: mira estas son las galletas

**David:** galleta con coholate

A partir de los ejemplos presentados se identifica que en el N3, el aplicador indica el material que deben utilizar con la finalidad de que elijan los adecuados para la elaboración de los pasos a seguir de acuerdo a las tarjetas presentadas. En el caso de Armando (3.0 años), se reconoce dicho nivel debido a que el aplicador le

menciona que necesita dos galletas de chocolate, pero él toma tres galletas y las lunetas, por lo cual, debe indicar nuevamente el material solicitado, y a pesar de haber reiterado en dicho material, Armando no lleva a cabo la instrucción, como se revisó anteriormente. Además, en el caso de Ana (3.6 años), se identifica el N3, en la ocasión en que el aplicador le dice: “Ahora, ¿aquí hay dos no?”, señalando al mismo tiempo la tarjeta y posteriormente le indica cuál galleta tomar, pero a pesar de la indicación proporcionada, la niña usa la galleta que tomó desde un inicio.

Por otra parte, cuando se le plantea a David (4.0 años) lo siguiente: “Dos galletas de chocolate con crema, ¿si las tenemos?”, responde negativamente a la pregunta, y es así que, el aplicador añade lo siguiente: “¿cuáles son las galletas de chocolate con crema?”, sin embargo, después de dicha pregunta aún no se identifica un reconocimiento del material, de tal forma que le indica cuáles son las galletas solicitadas.

El Nivel 4 (N4), se caracteriza porque el aplicador una vez que presenta el estímulo visual a través de la imagen o la sugerencia concreta, el niño no logra identificar aquellos materiales que debe utilizar o los pasos a seguir indicados en las tarjetas correspondientes; por ello, debe preparar los materiales, es decir, le ayudará a seleccionar los materiales correspondientes, o en su defecto, a seleccionar aquellos materiales que requiere para llevar a cabo la acción solicitada. En los siguientes ejemplos, se identifican dichos aspectos.

#### **4:11 Sergio, 3.6 años**

Aplicador: ¿Aquí qué vamos hacer?

**Sergio:** Sus ojos, ojitos aquí y aquí

Aplicador: No, mira vamos a partir la galleta (le doy una galleta), pártela.

#### **25:7 Braulio, 3.6 años**

**Braulio:** o\*q\*u\*e

Aplicador: ¿se te rompió? Ok, vamos a hacer esto ¿vale? (toma las mitades que había partido Braulio) ok, vamos a usar esta (le proporciona otra mitad de galleta), pártela y las vas a usar, las vas a poner así (le señala en la imagen cómo debe acomodarlas) encima de los ojos ¿vale?

**Braulio:** (lo hace correctamente).

Los ejemplos presentados son los únicos casos donde se identifica un N4 de ayuda, teniendo en cuenta que el aplicador les proporciona el material que deben utilizar para llevar a cabo la acción solicitada. En el caso de Sergio (3.6 años), el aplicador le pregunta: “¿Aquí que vamos hacer?”, respondiéndole: “Sus ojos, ojitos aquí y aquí”, identificándose que el niño lleva a cabo una descripción de la escena, pero no realiza una identificación del material para la acción solicitada en la instrucción, es así que el aplicador le proporciona el material que debe utilizar, en este caso, la galleta de chocolate. En el ejemplo de Braulio (3.6 años), al presentarse con la dificultad de que la galleta se rompió, el aplicador proporciona su ayuda al decirle: “ok, vamos a usar esta” y a su vez, le proporciona dicho material. Como resultado, el niño lleva a cabo la instrucción adecuadamente.

Finalmente el Nivel 5 (N5) se lleva a cabo en las ocasiones en que el niño requiere que el aplicador realice una demostración de los pasos a seguir, con el propósito de que los niños comprendan la instrucción y posteriormente lo puedan realizar por sí solos. Dicha demostración puede ser a partir de una simulación de la acción solicitada y en otros casos, se realiza la acción. Los siguientes ejemplos representan las características mencionadas.

#### **46:33 Jacobo, 3.0 años**

Aplicador: con cuidado córtala, mira puedes hacerlo así y trozarla (le muestra la galleta y la parte) ahora haz la tuya

**Jacobo:** (intenta romper la galleta) ahhhh, ¿me ayudas tu eles fueete?

Aplicador: así fíjate como están mis manos (le muestra con otra galleta)

**Jacobo:** tú me ayulas tu eles fueete yo no

Aplicador: (toma las manos de Jacobo y le ayuda a romper la galleta), eso, eso muy bien.

#### **16:27 Irving, 4.0 años**

**Irving:** (Toma la galleta pero no entiende lo que quiere decirle “separar” e intenta trozarla de modo equivocado)

Aplicador: sepárala (mueve las manos, simulando cómo separar la galleta)...

Aplicador: (ríe) ¿no?, mira debe quedar así (separa la galleta y explica) en un lado tenemos la galleta con la crema y en el otro no tiene nada ¿Vale?

#### **19:26 Francisco, 5.0 años**

**Francisco:** lo intenta y después dice: ¿me a\*i\*u\*das?

Aplicador: A ver te ayudo (le ayuda a partir la galleta en dos) aquí está mira, perfecto

**Francisco:** (observa detenidamente ambas mitades y las une).

Aplicador: Y mira la imagen fíjate cómo la tienes que colocar, en donde la tienes que colocar (mostrándole la imagen al niño).

#### **24:34 Samuel, 5.6 años**

Aplicador: pues a ver ponla... ¿no, no le entiendes? A ver tú fíjate como está (le muestra la imagen de la tarjeta) y ya p\*o... ¿noo?

**Samuel:** (mueve la cabeza para decir “no”).

Aplicador: Mira, se tienen que poner los ojos es algo más o menos así (lo hace de manera simulada en una galleta sin Nutella) pero tú tienes que hacerla en la que tiene chocolate, la que tiene Nutella, a ver hazlo...

**Samuel:** (observa al aplicador)

Aplicador: ¿no? ¿No le entiendes?

**Samuel:** (mueve la cabeza para decir “no”)

Aplicador: (se ríe) pues así mira sus ojos pónselos arriba de esta galleta (le ayuda a colocar una galleta sobre la galleta con Nutella) y el otro igual.



Los ejemplos representan las características mencionadas anteriormente, en el momento en que el aplicador proporciona un N5 de ayuda se identifica al simular la acción o llevarla a cabo. En algunos casos se identifica que el niño es quien solicita dicha ayuda cuando le genera dificultad realizar la instrucción como en el caso de Jacobo (3.0 años) y Francisco (5.0 años) quienes mencionan: “ahhhh, ¿me ayudas tu eles fueete?” y “¿me a\*i\*u\*das?”, aunque, en el caso de Jacobo (3.0 años), el aplicador lleva a cabo la acción utilizando otra galleta y posteriormente le ayuda a realizarlo, implicándolo en la elaboración.

Así mismo en los casos de Irving (4.0 años) y Samuel (5.0 años) el aplicador lleva a cabo la simulación y posteriormente la demostración de la acción que debe realizar, utilizando los materiales solicitados. El aplicador proporciona el N5 de ayuda porque en ambos casos se identifica que los niños al presentar dificultades para comprender la instrucción, no logran realizarla por sí solos; como en el caso de Irving (4.0 años) quien al no saber cómo separar la galleta, se procede a la simulación, pero aún con esa ayuda, el niño no logra comprenderlo hasta el momento que el aplicador hace la demostración; de igual manera se presenta en el ejemplo de Samuel (5.0 años), en el paso número 3 (ver anexo 1) de la elaboración de la receta.

Dicho lo anterior, en relación a los diferentes niveles de ayuda, se presenta la gráfica que permite identificar la transición de los niveles proporcionados por el aplicador en cada uno de los rangos de edad.

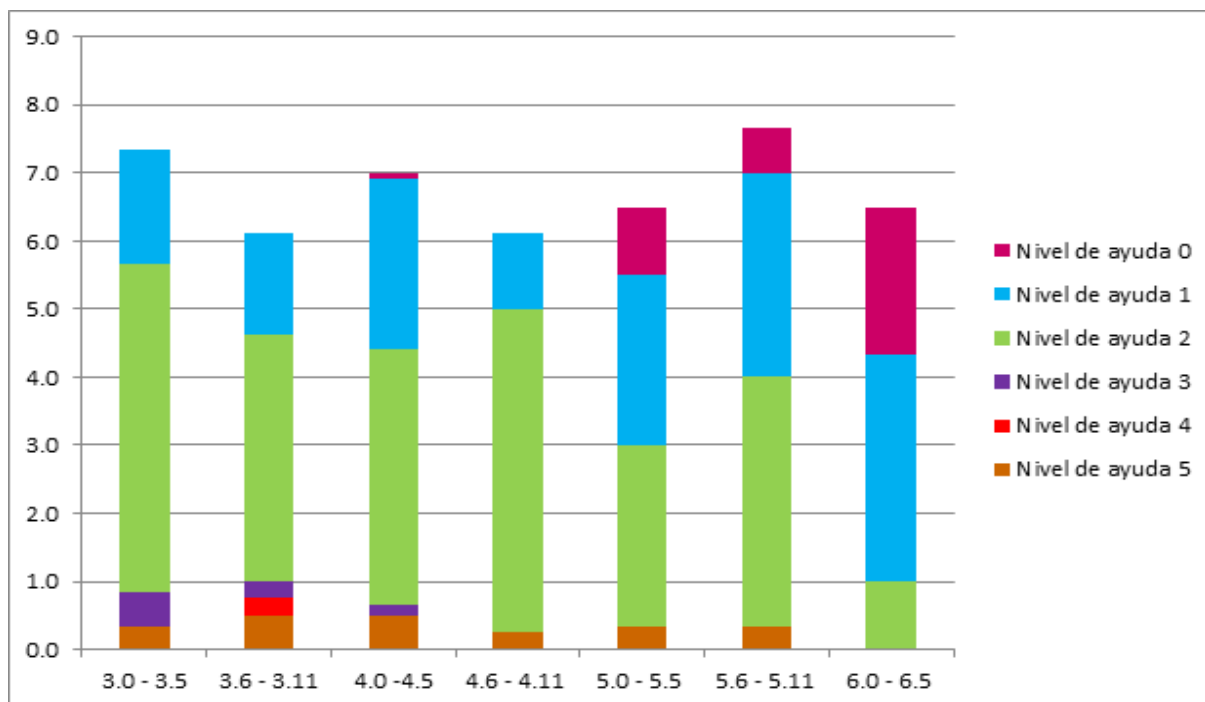


Figura 23. Niveles de ayuda

La figura 23 muestra la frecuencia en que se presentan los distintos niveles de ayuda proporcionados por el aplicador durante la elaboración de la receta de cocina, de modo que en relación al Nivel 5 (N5) de ayuda, al ser el nivel en el que el niño requiere mayor mediación del adulto para el logro de la actividad, se identifica desde el rango 3.0-3.5 hasta el rango 5.6–5.11 años, aunque en menor frecuencia en comparación con los niveles restantes, dado que, dicho nivel se proporciona en las ocasiones en que los niños no logran comprender la acción solicitada, presentándose solo en alguna de las tarjetas del recetario; además, cabe resaltar que en el rango de 6.0-6.5 años no se presenta un N5 de ayuda, considerando que tienen mayores habilidades lectoras, como se vio anteriormente, esto a su vez influye en el nivel proporcionado por el aplicador.

En particular, se puede resaltar que en la mayoría de los rangos, se presenta con mayor frecuencia el Nivel 2 (N2) de ayuda; donde el aplicador proporciona principalmente sugerencias verbales a los niños sobre aspectos específicos que deben considerar para la comprensión de los materiales e ingredientes que se solicitan, o relacionados con el seguimiento de instrucciones en la realización del

procedimiento, así los niños a partir de dichas sugerencias y/o preguntas planteadas pueden realizar la acción adecuada al paso correspondiente; sin embargo, en el rango de 6.0-6.5 años no se presenta con mayor frecuencia dicho nivel, ya que predomina el Nivel 1 (N1) de ayuda, lo que indica que en la muestra de participantes correspondientes a dicha edad, prevalece la frecuencia de sugerencias verbales realizadas de forma general, con el fin de orientar la acción o continuidad de la (s) acción (es) que llevan a cabo los niños. Cabe mencionar que el N1, se presenta en todos los rangos de edad durante algunos momentos de la actividad.

En relación con el Nivel 4 (N4) y el Nivel 3 (N3) de ayuda, se identifican como aquellos niveles que tienen menor frecuencia, incluso en los rangos de edad en los que se presentan, siendo de 3.0-3.5 a 4.0-4.5 años, ya que, como se mencionó anteriormente, dichos niveles se proporcionan una vez que los niños no logran identificar los materiales y/o ingredientes que deben utilizar para la elaboración de la receta, al indicar o facilitar los materiales una vez que presentaban dificultades.

Finalmente en relación al Nivel 0 (N0) de ayuda, se identifica una mayor frecuencia en el rango de 6.0-6.5 años debido a que durante dicho nivel no requieren que el aplicador proporcione ayuda al realizar la acción solicitada, o en la elección de los materiales y/o ingredientes, por consiguiente, el aplicador únicamente llega a presentar alguna afirmación con el fin de indicar que se llevó a cabo adecuadamente dicha acción. Cabe mencionar que sólo se presenta en un caso en el rango de 4.0-4.5 años en una de las tarjetas del recetario, donde el niño no requiere la mediación del adulto al comprender la instrucción y posteriormente llevarla a cabo.

Es así que a partir de los datos recabados en relación a la identificación de los niveles de ayuda proporcionados, se reconoce la importancia de la mediación que lleva a cabo el adulto durante la elaboración de la actividad, en este caso, asumiendo el rol del experto en relación a la ayuda proporcionada al niño, quien asume el papel de novato, tal como se describe en el aprendizaje situado en el proceso de lectura, donde a partir de la interacción que surge entre ambos, se

comparten y construyen significados a través de la implicación de las funciones psicológicas superiores, vinculadas al pensamiento y el lenguaje.

La participación que llevan a cabo los niños mediante la interacción que surge entre el experto y el novato es fundamental ya que esto les permite desarrollar sus habilidades y capacidades en relación a la situación de aprendizaje, tal como se identifica en la transición que llevan a cabo los niños en los diferentes rangos de edad, donde a partir de sus conocimientos y aprendizajes adquiridos, logran desarrollar un nivel cada vez más complejo en relación al nivel de expertez en la actividad a realizar, lo que contribuye a disminuir la incertidumbre, es decir, se identifica el proceso de andamiaje en el que el aplicador a partir del nivel de competencia de los niños, debe ajustarse a sus necesidades al momento de realizar la actividad, y al mismo tiempo se va disminuyendo la ayuda proporcionada una vez que ellos adquieren mayor nivel de competencia.

De manera específica se identifica que los niños de menor edad, en este caso entre los tres y los cuatro años, requieren en mayor proporción la ayuda que ofrece el aplicador, demandan incluso, el mayor nivel de ayuda donde se realiza una demostración de los instrumentos a utilizar, en comparación con los niños que tienen seis años de edad, quienes solicitan la mediación del adulto a través de sugerencias verbales, y en mayor frecuencia no requieren ninguna ayuda una vez que ellos son más competentes en la realización de la tarea, donde se ven implicadas sus habilidades relacionadas a la lectura y sus conocimientos previos.

A partir de lo descrito anteriormente, se identifica que los aprendizajes que los niños van adquiriendo en relación a su nivel de competencia, tal como los establece el Plan de Estudios 2011 de Educación Preescolar, están relacionados con el nivel de ayuda proporcionado, ya que, el aplicador debe facilitarla en función de las dificultades que presentan los niños, puesto que, esto influye en la comprensión que tienen para la elaboración de los pasos a seguir a partir de sus interpretaciones e inferencias como se vio anteriormente, considerando que al no proporcionar una ayuda adecuada los niños no logran seguir la instrucción, lo que incide en el resultado obtenido de la actividad.

Además, también se identifica que en algunos casos, los niños son quienes solicitan la ayuda una vez que ellos no logran realizarla por sí solos, reconociéndose nuevamente la importancia que tiene la mediación del experto y la puesta en práctica de las habilidades comunicativas que han desarrollado los niños, al obtener y compartir información relacionada en este caso con la ejecución de los pasos a seguir. Es así que la mediación implica que individuos más capaces, en este caso el aplicador, contribuyan a que los niños logren aumentar su nivel de competencia en relación a la elaboración de una tarea, favoreciendo el alcance de su zona de desarrollo próximo (ZDP) en el proceso de metacognición, donde lograrán autorregular sus capacidades y habilidades en función de la tarea que deben realizar.

Considerando los resultados obtenidos en la presente investigación se realiza una comparación con respecto a las competencias establecidas al inicio de la investigación.

En la educación inicial se tiene como propósito fundamental potenciar el desarrollo cognitivo y social de niños de entre 3 y 6 años de edad, mediante la implementación de diversas experiencias educativas las cuales deben fomentar el desarrollo de sus capacidades y habilidades que contribuyan en la regulación de su comportamiento, con la finalidad de que éstos presenten actitudes favorables para la convivencia y la adquisición de nuevos conocimientos.

El actual Plan de estudios 2011 establece diversos aspectos que permitirán a los niños desarrollar competencias educativas, así como el logro de aprendizajes esperados. De manera específica en el campo formativo de Lenguaje y comunicación se toma como referente que la lectura es un proceso que debe potenciarse durante esta etapa, pues contribuye en la adquisición de competencias, habilidades y aprendizajes que les permitirán a los niños construir significados a partir de sus conocimientos previos en la interacción mediada por el lenguaje, por lo que se reconoce la importancia que este tiene en el proceso de aprendizaje, y, por

lo tanto, en el desarrollo de las competencias como lo establece la Secretaría de Educación Pública en los Planes y Programas de Educación Preescolar.

Como se mencionó el objetivo de esta investigación se refiere al análisis del nivel de competencias lectoras que niños preescolares han adquirido sobre el componente del lenguaje oral y escrito, relacionado con la lectura de instructivos, entre ellas: (1) la interpretación e inferencia del contenido del texto y la imagen; (2) la utilización e identificación de diversos tipos textos y (3) el uso del lenguaje para regular su conducta, de modo que, a partir de los resultados obtenidos con la muestra de participantes, se describe cada una de las competencias mencionadas.

*1) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.*

Los niños deben ir desarrollando de manera gradual habilidades relacionadas al proceso de lectura, refiriendo que los de menor edad utilizan la descripción como algo fundamental para la comprensión, ya que toman como principal recurso las imágenes al realizar con mayor frecuencia descripciones de los objetos; a diferencia de los niños de 5 y 6 años, quienes presentan mayores habilidades relacionadas a la lectura de tipo textual y, en el supuesto de realizar interpretaciones de las imágenes ellos logran un nivel más complejo de descripción, al mencionar en su mayoría las acciones representadas en las mismas; lo anterior permite afirmar, como lo mencionaba Vygotsky a partir de sus investigaciones, que los niños de mayor edad logran realizar construcciones más complejas a partir de lo que perciben y experimentan en su entorno, así como la comprensión del mismo a partir de las acciones identificadas por lo que en dicho aspecto, es importante tomar en cuenta las experiencias y conocimientos previos, debido a que estos le permitirán vincular sus pensamientos los cuales serán expresados mediante el uso del lenguaje.

Para la interpretación sobre el contenido del texto o las imágenes, es importante hacer mención de las estrategias utilizadas en la comprensión de la lectura; en este caso los niños utilizan las inferencias, ya que estas les permiten confirmar o

verificar la información presentada en el texto instructivo al realizar deducciones que facilitan la interpretación y comprensión de la lectura, en particular, de la receta de cocina, ya sea a partir de las imágenes o el texto, como se mencionó en el párrafo anterior; no obstante, a partir de los resultados obtenidos, se identifica que dicha estrategia no se presenta en la mayor parte del porcentaje de niños, aunque sí es importante resaltar que los niños de menor edad (3.0 años) no logran inferir la actividad, a diferencia de los niños de 6.0 años, quienes ya logran inferir dicha actividad en un mayor porcentaje.

Además en esta competencia, los niños al presentar transiciones en el proceso de lectura, logran identificar la función que representan los elementos gráficos en dicho texto, se toma como referente que las imágenes cumplen con la función de representar la acción solicitada. De modo que dichas etapas se interrelacionan con aquellas habilidades lectoras que los niños han desarrollado; se encuentra de manera particular que los niños de menor edad presentan con mayor frecuencia el reconocimiento de las imágenes para la comprensión de las instrucciones, pero esto no quiere decir que los niños en edades posteriores no utilicen las imágenes como recurso para la comprensión, ya que, una vez que reconocen elementos de la escritura, además de realizar la lectura textual, ellos utilizan la imagen como un complemento para la comprensión del mismo.

*(2) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven*

Considerando que la lectura contribuye al desarrollo intelectual e integral de los niños al promoverse la adquisición de competencias y habilidades lectoras, las cuales son traducidas en aprendizajes y/o conocimientos, se atribuye que el conocimiento relacionado sobre los distintos tipos de texto, permite conocer el tipo de información que será presentada, así como sus características principales. Por consiguiente en la categoría de superestructura del texto, se enfatiza en la manera en que se encuentra estructurada y organizada la información, lo cual responde al tipo de texto, esto con la finalidad de que los niños puedan interpretar los diversos

códigos y señales, así como realizar predicciones y anticipaciones sobre la información que es presentada mediante el recetario.

De modo que se puede identificar que en su mayoría los niños de menor edad, no tienen conocimientos sobre los recetarios de cocina ni la información que éstos contienen, lo que a su vez incide en relación al reconocimiento del propósito del instructivo, en donde no se logra identificar que para poder preparar un alimento se deben seguir una serie de pasos e instrucciones, los cuales son representados por acciones que deben realizarse para concretar el objetivo de dicho texto, de igual manera, ello se relaciona con las experiencias previas que poseen los menores con respecto a la elaboración de recetas de cocina . Así, por ejemplo cuando los niños, en su mayoría de 5 y 6 años, sí logran identificar el tipo de texto, así como su propósito, se favorece el seguimiento de instrucciones, al contar con conocimientos sobre la actividad que van a realizar y sobre lo que ésta implica; ello a su vez también se retroalimenta con las experiencias previas que éstos poseen, ya que al ser vinculados con situaciones cotidianas se puede atribuir mayor sentido y significado, propiciándose así una reestructuración de esquemas mentales que finalmente serán traducidos en aprendizajes y saberes; se promueve entonces el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y motrices.

En lo referente a las habilidades lectoras se identificó que conforme aumenta la edad los niños van adquiriendo mayores habilidades relacionadas a la interpretación de códigos, ya sea presentados mediante texto o imágenes, debido a que van complejizando sus respuestas en función de sus conocimientos, como se revisó en la competencia anterior, de manera que esto les permite decodificar y descifrar lo que se presenta mediante el texto instructivo, en dicho caso en el recetario de cocina, así como la interpretación de su significado, contextualizándolo para poder realizar las acciones solicitadas, sin embargo, se debe tomar en consideración que constantemente los niños retoman elementos gráficos y textuales al ser componentes que se interrelacionan mutuamente, ya que ambos se retroalimentan y aportan la misma información.



Esto da pauta a mencionar que conforme los niños adquieren mayores habilidades lectoras requieren en menor medida la ayuda proporcionada por los aplicadores, los cuales fungen como mediadores al ser considerados como expertos en la realización de la actividad, debido a que tienen la capacidad de descifrar e interpretar los códigos presentados, para llevar a cabo las acciones que permitirán el logro de la meta u objetivo inicial.

*(3) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.*

Al utilizar el lenguaje como un instrumento cultural, los niños logran construir significados, permitiéndoles adquirir conocimientos y aprendizajes que tendrán mayor valor en la práctica, por lo que al ser utilizado en situaciones de aprendizaje, tales como el seguimiento de instrucciones, se puede identificar que los niños al estar en interacción con el adulto durante la actividad, logran regular su conducta al respetar turnos de palabra, recibir y compartir información, así como la realización de retroalimentación, propiciando así que éstos a partir de sus habilidades orales logren compartir sus conocimientos y experiencias previas a la actividad, ya que en función de ello se puede atribuir mayor sentido y significado.

Es importante mencionar que a partir de un texto instruccional, se fortalecen habilidades para autorregular la conducta, como se mencionó anteriormente, puesto que el principal objetivo de este tipo de textos, es incidir en la conducta de quien realiza la actividad, por lo que en los niños de menor edad (3.0 años) se observa en mayor porcentaje que no se logra obtener el producto esperado y, por consiguiente, se presenta con mayor frecuencia el no seguimiento de instrucciones en al menos uno de los portadores del texto, a diferencia de los niños de mayor edad (5.0 y 6.0, años) quienes a partir de los resultados, se identifica que en su mayoría no presentan dificultades para comprender las instrucciones solicitadas; sin embargo, en esta competencia es importante subrayar la significatividad que adquiere el adulto al desempeñar la función de experto durante este proceso de

andamiaje, donde la finalidad es potenciar la Zona de Desarrollo Próximo de acuerdo a las necesidades que presentan los participantes.

De esta manera la mediación del adulto es un factor importante en la realización de actividades y, en este caso, en la elaboración de una receta de cocina, ya que la interacción permitió que se llevara a cabo la función planificadora del lenguaje con la finalidad de concretar las acciones solicitadas a partir de la ayuda proporcionada, considerando que los niños de menor edad requieren niveles más altos de ayuda al realizar demostraciones de las acciones solicitadas comparado con los niños de mayor edad, quienes incluso, ya no requieren la intervención del adulto; todo esto parece confirmar que en función del nivel de competencia, los expertos proporcionarán la ayuda requerida para la realización de la instrucción solicitada, de manera que una vez que la tarea genere en mayor medida incertidumbre a los niños que no han desarrollado un nivel potencial relacionado con las habilidades lectoras, la comprensión de instrucciones, el conocimiento y propósito del texto, la mediación proporcionada será mayor hasta lograr que el niño ya no requiera dicha ayuda.

A partir de lo descrito en cada una de las competencias se identifica que el nivel de cada una de ellas se presenta en función de la edad correspondiente de los participantes, puesto que aquellos que logran obtener resultados más altos en cada una de las categorías descritas corresponden a los niños de mayor edad y que, por lo tanto, cursan el último año de la educación preescolar, se advierte en este aspecto que la finalidad de la educación en la etapa correspondiente les permitirá a los niños adquirir aprendizajes que puedan vincularse con sus prácticas cotidianas, tal como Vygotsky propone en su teoría socio-histórico-cultural, al mencionar que los niños una vez que ingresan a la escuela, experimentarán cambios vinculados a sus representaciones mentales, surge así una restructuración de esquemas mentales donde se reconoce la diferencia entre los conocimientos empíricos, relacionados con las prácticas cotidianas y los conocimientos científicos, adquiridos una vez que se ingresa a la educación formal.

Por lo tanto, se puede identificar que en situaciones de aprendizaje, como la elaboración de una receta de cocina, no sólo se logra una vinculación con experiencias previas que pudieran estar relacionadas con prácticas cotidianas, sino también, con procesos de lectura e interpretación de textos, donde a partir de los conocimientos que los niños poseen se logrará establecer un proceso de co-construcción de saberes, en el que, los expertos les ayudarán a adquirir habilidades, estrategias y herramientas necesarias, con la finalidad de contribuir gradualmente al logro de las competencias descritas.

Al implicarse en actividades de aprendizaje relacionadas con el proceso de lectura, se logrará contribuir gradualmente en la interpretación del mismo a partir de la comprensión de lo que se pretende leer, permitiendo la vinculación de imágenes y texto, tal como se puede identificar a partir del experimento de enseñanza, de modo que a partir del tipo de respuestas que proporcionan los niños, se identifica el nivel que han desarrollado con respecto a la comprensión de lectura, en este caso, del texto y/o las imágenes en un texto instructivo, reconociendo que en cada transición que presentan los niños, se vinculan los conocimientos y habilidades que han adquirido en relación a la nueva información.

Así, por ejemplo, es importante mencionar que las etapas de adquisición de la lectura en este tipo de texto, no se presentan como procesos estáticos en los que el niño pasa de acuerdo a su edad, sino que, dichas etapas se presentan en función de la complejidad y la demanda que representa la información del texto, puesto que los niños presentan distintas frecuencias de las etapas, lo que indica que la lectura que se realiza a partir del texto no es independiente de la lectura que se realiza a partir de las imágenes, por el contrario, se complementan con la finalidad de aportar elementos a la comprensión global del texto, esto a su vez brinda un acercamiento al proceso de lectura al identificarse y reconocer las grafías presentadas.

Así mismo, cabe resaltar que a partir de la implicación en actividades con textos instructivos, en este caso, de la receta de cocina, se desarrollan a la par habilidades motrices, donde los niños aprenderán los usos de distintas herramientas que son utilizadas por su comunidad de práctica, esto es, el empleo de instrumentos que se encuentran a su alcance, los cuales tienen una finalidad específica.

Por otra parte, es indispensable mencionar recomendaciones para futuras investigaciones, con la finalidad de presentar el menor número de sesgos posibles. Por ello, a continuación se aportan dichas recomendaciones con respecto a las consideraciones que deben realizarse durante la aplicación de la actividad y, de esta manera no se presente omisión de la información con respecto a las categorías establecidas:

Si el niño presenta dificultades en alguna de las tarjetas que conforman el recetario, en este caso, la elaboración de un búho de galletas, es considerable proporcionar la ayuda necesaria y, en caso de que el niño aún no haya desarrollado habilidades lectoras con respecto al tipo textual, el aplicador deberá leer detalladamente las instrucciones y mostrar constantemente la tarjeta, para que éste se guíe por medio de las imágenes.

Al mostrar la primer tarjeta del recetario, es importante realizar preguntas que se refieran al propósito del texto con la finalidad de identificar los conocimientos previos relacionados al tipo de texto, por lo que, además de las preguntas presentadas en la fase 2, se recomienda realizar las siguientes:

- ¿Sabes qué es un recetario?
- ¿Qué información crees que contenga?
- ¿Sabes cuál es la finalidad del recetario?

En caso de no mencionar que se realizará una receta de cocina, se sugiere agregar la siguiente pregunta:

- ¿Has visto a alguien más cocinar?

Al realizar los anteriores cuestionamientos, en todo momento se debe hacer referencia a la tarjeta presentada, para permitir que el niño pueda leer el texto o realizar descripciones a partir de la imagen, con la finalidad de hacer inferencias o deducciones sobre la actividad a realizar.

En cuanto a la elaboración de la receta de cocina, es importante que al mostrarle la tarjeta número tres correspondiente a los materiales se solicite al niño especificar dichos materiales representados en la tarjeta, por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Aquí que dice? (señalar la tarjeta en la parte del texto)
- ¿Qué crees que sea esto? (señalar los materiales de la tarjeta)
- ¿Para qué crees que sirvan los materiales?
- ¿Tienes en la mesa los materiales que se indican en la tarjeta?

En caso de que no responda que en la tarjeta se encuentran los materiales necesarios para la elaboración de la receta, se debe mencionar:

- “Estos son los materiales que necesitamos para poder elaborar nuestra receta, mira bien la imagen y dime si tú los tienes”.

Al mostrar la tarjeta número cuatro, en la cual se especifican los ingredientes a utilizar así como su cantidad, se debe cuestionar lo siguiente:

- ¿Qué dice aquí? (señalar la parte del texto de la tarjeta)
- ¿Qué crees que sean éstos? (señalar los distintos ingredientes que se presentan en la tarjeta)
- ¿Para qué crees que sirvan los ingredientes?
- ¿Tienes los ingredientes necesarios para realizar tu búho de galletas?

En caso de no responder que en la tarjeta se encuentran los ingredientes requeridos para la elaboración de la receta, se debe mencionar:

- “Estos son los ingredientes que necesitas para poder elaborar tu receta de cocina, mira obsérvalos bien y dime si tienes todo lo que se necesita”.

Si no sabe leer se le deben especificar las cantidades exactas de los ingredientes, para que éste pueda tomarlos. En caso de que elija el ingrediente incorrecto o no seleccione las cantidades exactas, se mostrará nuevamente la tarjeta, con la finalidad de retroalimentar, para que el niño rectifique.

En la tarjeta número cinco, donde se especifica el procedimiento, se recomienda preguntar:

- ¿Qué crees que dice aquí?
- ¿Para qué crees que sirva el procedimiento?
- ¿Tienes todo lo que se observa en la imagen?
- ¿Podemos continuar?

Si el niño no responde para qué es el procedimiento, se sugiere mencionar la respuesta: “el procedimiento indica los pasos que debemos seguir para poder elaborar nuestra receta”.

Los cambios se refieren solamente a las fases de aplicación, como se especificó anteriormente, debido a que en la revisión de las transcripciones y los videos mucha información fue omitida por los aplicadores y en la mayoría de los casos se trataba de información puntual de las categorías, es por ello que se decidió hacer mención de las recomendaciones anteriores.

## Conclusiones

El objetivo de la presente investigación se orientó en analizar el nivel de competencias lectoras del componente del lenguaje oral y escrito que presentaban los niños en edad preescolar, tomando como referente la lectura de instructivos y a su vez haciendo una comparación con las competencias establecidas dentro del Plan de estudios 2011 para la educación preescolar.

Es por ello que mediante la investigación teórica realizada, inicialmente se identificó que el principal objetivo de los planes y programas de estudio es atender a las necesidades que se presentan en la sociedad en determinada época histórica, por ello han surgido distintas modificaciones que tienen como finalidad atender a las demandas o problemáticas presentadas la sociedad mexicana, un ejemplo son los cambios surgidos a los planes de estudio de 1992, 2004 y 2011; actualmente se encuentra la propuesta curricular 2016 la cual busca garantizar una mejora educativa que a su vez contribuirá al desarrollo económico y social del país. Con respecto a la educación preescolar y el campo formativo de lenguaje y comunicación se tiene como finalidad desarrollar habilidades lectoras y escritoras en relación a la producción lingüística, así como la lectura e interpretación de textos.

Posteriormente se abordó la teoría sociocultural de Vygotsky en donde se definió el lenguaje y su adquisición, así como su función dentro del aprendizaje social y participativo, se hizo referencia al aprendizaje situado, la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, donde se explicó la ayuda que reciben los novatos, en dicho caso los niños, por parte de expertos con la finalidad de poder concluir una tarea específica.

Finalmente se definió el proceso de lectura el cual es considerado como un acto comunicativo entre el lector y el escritor que se lleva a cabo mediante la interpretación de signos tomado como referente los conocimientos y experiencias previas que le permiten al lector otorgar sentido y significado a aquello que está leyendo, para ello es importante hacer uso de las habilidades lectoras. En lo

referente a la lectura en niños en edad preescolar éstos inicialmente deben reconocer los símbolos y signos para poder descifrar lo que se expresa mediante el texto, de igual manera se debe tomar como referente sus conocimientos previos ya que estos les permitirán interpretar la información presentada ya sea mediante texto o imágenes, así mismo la identificación de distintos tipos de texto les permite saber el tipo de información y la estructura que tiene cada uno de ellos, como lo representan los recetarios de cocina.

En relación a los resultados obtenidos por medio de las categorías de análisis, se puede referir que se logró responder a la pregunta de investigación, puesto que se lograron identificar las competencias que poseen los niños con respecto a la lectura de instructivos gráficos y textuales, específicamente las relacionadas a: la interpretación e inferencia del contenido del texto y la imagen; la utilización e identificación de diversos tipos de textos; y el uso del lenguaje para regular la conducta, como se expuso anteriormente.

Para brindar mayor claridad al lector se simplificarán los resultados obtenidos con base a los objetivos propuestos en la presente investigación.

- Se identificaron las competencias lectoras que presentan los niños en edad preescolar en relación al seguimiento de instrucciones del recetario, en donde se tiene como finalidad que el lector logre un producto específico, para lograrlo debe seguir el orden en que se presentan la información de los pasos a seguir y posteriormente realizar las acciones solicitadas.

Dentro de los resultados se puede identificar que en el rango de 3.0 años se obtuvo la mayor frecuencia de niños que no seguían la instrucción de la tarjeta que se les presentaba, sin embargo, también es importante resaltar que fue únicamente en los rangos 5.0 y 6.0 en donde todos los niños realizaron las instrucciones del paso correspondiente, lo cual indica que la mayoría de los niños que participaron en el experimento de enseñanza no siguieron la instrucción en al menos una tarjeta, sin embargo, esto no quiere decir que no se



haya obtenido el resultado esperado, sino que no se realizó la lectura textual o gráfica de ciertas tarjetas.

Estos resultados aportan información concisa en relación a las tres competencias mencionadas anteriormente, pues en los rangos 5.0 y 6.0 se puede mencionar que los niños presentan mayores habilidades relacionadas a la lectura, las cuales les permiten identificar el texto así como comprender las instrucciones que debían seguir y realizar las acciones solicitadas. En la mayoría de los casos los niños que siguieron las instrucciones presentaban una lectura de tipo silábica- alfabética y/o alfabética, lo que indica que únicamente utilizan la imagen como retroalimentación del paso a seguir.

- Se logró especificar si los niños reconocían los portadores de texto, lo cual está referido a la superestructura, donde se observó que la mayoría no conocen el tipo de texto, la información que contiene y tampoco han tenido experiencias previas relacionadas a la tarea, esto a su vez repercute en el reconocimiento sobre el propósito de texto y la realización de inferencias sobre la información implícita que otorga, lo cual indica que al no conocer el tipo de texto en dicho caso los recetarios, se limita la información que se obtiene a partir de los portadores, sin embargo, las imágenes aportan información concisa y dan pauta a que los niños sigan las instrucciones por medio de las representaciones gráficas. Además cuando los aplicadores mencionan la finalidad del recetario, brindan un conocimiento nuevo a los niños, lo cual les sirve como retroalimentación con respecto a la elaboración de la actividad.

Habría que recordar también que se otorga ayuda específica de acuerdo a las necesidades y/o dificultades que presentan los niños en relación a las distintas tarjetas, lo cual tiene como finalidad que se obtenga el resultado esperado, es decir, el búho de galletas.

- Se pudo identificar el nivel de habilidades lectoras de los niños en relación a la lectura de imagen y texto, en dicha categoría es importante mencionar que se presenta una transición en los distintos tipos de lecturas, es decir, en lo referente a la lectura de imagen se realizan los tres distintos tipos de descripciones (objetos, escena y acción) en todos los rangos de edad, no obstante, la frecuencia es distinta ya que los niños de menor edad por lo general realizan descripciones de objetos las cuales representan un menor nivel de dificultad, a diferencia de los de 5.0 y 6.0 años los cuales realizan las descripciones más complejas como lo representan las descripciones de acción.

En relación a la lectura de texto se puede observar que es hasta el rango 4.0 en donde los niños comienzan a leer y se presenta de igual manera el tipo de lectura que tiene menor dificultad, es decir, se presenta la lectura fonemática, conforme aumenta la edad los niños adquieren mayores habilidades lectoras y de igual manera se presenta una transición en el tipo de lectura, puesto que ciertas palabras el niño las puede leer sin dificultad y cuando se enfrentan con una palabra compleja realizan otro tipo de lectura, por ejemplo la silábica-alfabética con menor grado de dificultad.

Como resultado ambos tipos de lectura se retroalimentan como se puede observar a través de las etapas de adquisición de la lectura, donde los niños utilizan en mayor o menor medida la imagen como referente con la finalidad de comprender el texto, hasta lograr en algunos casos el nivel máximo de las etapas con la lectura alfabética. En dichas etapas convergen los dos tipos de lectura tanto textual como gráfica, lo que a su vez facilita que los niños puedan seguir las instrucciones del paso correspondiente para poder obtener el resultado esperado, habría que mencionar que de acuerdo a los Estándares Nacionales de la Secretaría de Educación Pública (2010) las habilidades lectoras permiten la decodificación de palabras y la comprensión de su significado, con la finalidad de entender aquello que se está leyendo, por lo que

se busca que no solo se sigan las instrucciones, sino que se entienda lo que se está leyendo, así como el reconocimiento de la finalidad del tipo de texto.

- En relación al tipo de ayuda que requerían los niños con respecto al experimento de enseñanza se caracterizó a partir de la categoría de niveles de ayuda para lo cual se tomó como referente el enfoque propuesto por Wood y Wood (citado en Daniels, 2001) en el cual se tienen 6 niveles de ayuda, donde en el nivel 0 no se requiere ningún tipo de ayuda, hasta el nivel 5 en el que se requiere hacer una demostración de la actividad o uso de los instrumentos, esto de igual manera se relaciona con las habilidades y la comprensión lectora que tengan los niños, por lo cual se identificó que acuerdo a la edad y las habilidades se presentarán distintas frecuencias en relación a los niveles de ayuda ya que si se tiene mayor conocimiento en cuanto al desciframiento de palabras e ideas generales del texto (cuando se presenta lectura alfabética) requieren en menor medida la mediación de un adulto, lo que Vygotsky denomina como ZDP donde se alude a la resolución de una tarea por sí mismo y el nivel que se puede llegar a alcanzar con ayuda de un experto, en este caso el aplicador, de igual manera se considera el concepto de andamiaje, en el cual se otorga la ayuda cuando el niño lo requiere y gradualmente se retira.
- Dentro de las diferencias por edad en relación a las competencias lectoras, mencionadas al inicio del presente apartado, se identifica de manera general que conforme los niños adquieren mayores habilidades lectoras y comprensión del texto, son más competentes en relación a los niños que aún no logran identificar el texto y tampoco presentan lectura del mismo, pues se debe recordar que de acuerdo a la SEP (2004) una competencia indica que se han adquirido un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que favorecen el proceso de aprendizaje, pero ello no quiere decir que los niños que no identifican el tipo de texto no sean competentes, sino que están en dicho proceso en donde existe una transición de un nivel básico a uno más complejo.

De esta manera es importante entender que los niños desarrollan sus habilidades lectoras de manera gradual, no como algo estático mediante el cual se realicen exámenes o pruebas y se determine que se posee o no cierta habilidad o competencia como en el caso de las pruebas EXCALE del INEE, por el contrario en el experimento de enseñanza realizado se pudieron identificar las capacidades y habilidades que tenían los niños de manera individual y no generalizada, lo que a su vez es un factor a considerar pues cada niño realizó la receta de acuerdo a sus habilidades en el tiempo y forma que este requería, otorgándose la mediación pertinente para atender a la necesidades y/o dificultades que se presentaban durante la elaboración, de esta manera la finalidad es exponer que los niños avanzaban en la elaboración de la receta de acuerdo a sus propios conocimientos. Así mismo habría que mencionar que no se obtendría el mismo resultado si solo hubiese un aplicador y los 49 niños ya que no se podría dar solución a sus necesidades particulares de cada uno de ellos, tampoco podría otorgarse una ayuda constante, como en el caso de los exámenes de INEE.

Para finalizar es de suma importancia mencionar que es pertinente que las educadoras promuevan el conocimiento sobre los distintos tipos de texto y no enfocarse solamente los cuentos ya que como se observó a partir de la investigación realizada, los textos instructivos promueven el desarrollo de habilidades cognitivas, no solamente relacionadas a la lectura de textos, sino también habilidades matemáticas, sociales en relación a la regulación de su conducta y personales, además estas actividades implican un conocimiento significativo ya que se relacionan con prácticas de la vida cotidiana en el contexto familiar de los niños, es por ello que a continuación se presenta una propuesta para que las educadoras puedan utilizar este tipo de textos en el aula con los niños.

## Propuesta educativa

La educación formal adquiere un papel relevante durante la formación de los individuos debido a que, desde la educación preescolar los niños se ven implicados en un proceso de construcción de aprendizajes y/o saberes, así como la formación y adquisición de habilidades, capacidades, valores y actitudes que ayudan no solo al logro de los objetivos educativos, sino también a la adquisición de un mayor nivel de competencia en los campos formativos que propone la Secretaría de Educación Pública pertenecientes a las distintas disciplinas, lo cual incide en la formación posterior durante la educación básica.

En la investigación *Competencias desarrolladas para la lectura de un instructivo textual y visual en niños preescolares*, únicamente se abordó el campo formativo de Lenguaje y Comunicación aunado a los componentes del lenguaje oral y escrito en el proceso de construcción de competencias lectoras a partir de un recetario de cocina, siendo éstas un referente para contextualizar los criterios que establece la Secretaría de Educación Pública en su actuar educativo. Los resultados permiten vislumbrar los componentes que conforman dichas competencias y, por lo tanto, proporcionan elementos que permiten reconocer el nivel de competencia que los niños van adquiriendo conforme incrementan sus habilidades y conocimientos relacionados a la actividad, lo cual presenta una transversalidad con respecto al nivel de ayuda que, en este caso, el aplicador proporcionó durante la elaboración de la misma.

En relación a las competencias para la lectura de textos instructivos se identificó a partir del experimento de enseñanza “Búho hecho con galletas”, el cual fue aplicado a 49 participantes en un rango de edad de 3.0 a 6.5 años, que conforme adquieren habilidades relacionadas al proceso de lectura e interpretación de textos, su nivel de competencia aumenta. Cabe mencionar que los participantes durante la actividad pueden establecer relaciones respecto a procesos cognitivos al seleccionar y adaptar las estrategias que coadyuvan en la realización de las

acciones solicitadas por medio del recetario, de manera que el conocimiento acerca del mismo y las experiencias previas relacionadas con la actividad inciden en la identificación de su propósito, estructura y uso, sin embargo, la lectura textual o gráfica y el nivel de ayuda proporcionado por el aplicador son los factores determinantes en la obtención del resultado esperado.

Por otro lado, cabe mencionar que aunque en la investigación, no se realizó un análisis del componente de lenguaje escrito en cuanto a la producción de textos, en la propuesta educativa se integrará dicho componente, puesto que la lectura y la escritura son procesos que se vinculan y pueden potenciarse con la puesta en práctica de actividades relacionadas con los textos instructivos. Así mismo, es importante subrayar la relevancia que adquiere el desarrollo de actividades relacionadas con los procesos de lectura, interpretación de textos y la escritura, aunado a las competencias durante la etapa de preescolar, las cuales se identifican en la tabla XV.

Tabla XV. Competencias Plan de estudios 2011 y propuesta 2016

	<b>Competencias</b>	<b>En el plan de estudios 2011, los niños deben ser capaces de (SEP, 2011b, p. 28):</b>	<b>En la propuesta curricular 2016, los niños deben ser capaces de (SEP, 2016, p. 69):</b>
<b>Lenguaje verbal</b>	1) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las diferentes partes de un libro y explica, con apoyo, qué información ofrecen.</li> <li>• Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y participar en prácticas sociales relevantes de la lengua para construir los aprendizajes esperados.</li> <li>• Disfrutar de la lectura y la escritura como vía para el auto-conocimiento y la comprensión de puntos de vista distintos al propio.</li> </ul>

	<b>Competencias</b>	<b>En el plan de estudios 2011, los niños deben ser capaces de (SEP, 2011b, p. 28):</b>	<b>En la propuesta curricular 2016, los niños deben ser capaces de (SEP, 2016, p. 69):</b>
<b>Lenguaje escrito</b>	1) Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.  2) Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.  3) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse.</li> <li>• Identifica los diversos propósitos de textos literarios e informativos.</li> <li>• Identifica los diferentes tipos de información contenida en textos escritos elementales, como ilustraciones, gráficas y mapas.</li> <li>• Comprende instructivos elementales que incorporan imágenes; por ejemplo, recetas o procedimientos para construir objetos.</li> <li>• Identifica la escritura convencional de los números.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción y corrección de textos.</li> <li>• Producción de una diversidad de textos con fines personales.</li> </ul>

Las actividades relacionadas con las competencias descritas, son retomadas del Plan de estudios 2011, sin embargo, ante los cambios realizados a partir de la reforma educativa del año 2013 es importante considerar la nueva propuesta educativa 2016, la cual representa un cambio en el corto plazo a la educación básica en México ya que se pretende poner en marcha para el ciclo escolar 2018-2019. De manera que la propuesta educativa construida a partir de la investigación realizada pretende ser un referente para trabajar los textos instructivos que contengan texto e imagen, favoreciendo la potencialización de las competencias de los niños al implicarse en actividades relacionadas con dichos textos.

Se pretende aportar elementos para lograr el alcance del propósito general establecido en la educación preescolar, el cuál especifica que el desarrollo integral y armónico del niño se debe propiciar a través de los campos formativos de desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, desarrollo físico y salud (SEP citado en Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, 2008), desarrollando las competencias establecidas en función de las experiencias generadas a partir de las actividades de enseñanza y, a su vez, estas puedan enriquecerse en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (SEP, 2015).

Para lograr potenciar el desarrollo de las competencias antes mencionadas para la lectura de textos instructivos desde el nivel preescolar se propone **“La cocina constructiva”**, una propuesta que integra una secuencia didáctica para trabajar dichos textos al propiciar el aprendizaje socio-constructivo en los niños de educación preescolar bajo la mediación de la docente, por lo que se retoman los elementos que propone Jolibert y Sraïki (2011) respecto al trabajo por proyectos en la educación inicial. Por ello, dicha propuesta centra sus ejes didácticos en:

- **Favorecer el uso del lenguaje mediante la práctica comunicativa y textual de lo escrito.**

El lenguaje es un instrumento cultural a través del cual los niños pueden expresar sus opiniones, sentimientos, intereses y necesidades, así como la producción y construcción de aprendizajes mediante la interacción con sus pares y/o adultos. Al ser un instrumento éste representará una función importante durante el desarrollo de actividades relacionadas también con el lenguaje escrito, puesto que esto contribuye en la comprensión lectora mediante el uso de inferencias al interpretar lo que el autor pretende mostrar, vinculando así pensamiento y lenguaje.

Por ello es necesario que se involucre a los niños en actividades que conlleven a situaciones auténticas de aprendizaje, es decir, que funcionen en situaciones reales



dentro de su contexto y como afirma Jolibert y Sraïki (2011), leer/escribir es “tratar de construir el sentido de un texto, ya sea para comprenderlo en tanto lector o para hacerlo comprender a un destinatario, en tanto productor” (pág. 54).

- **Contribuir gradualmente al logro de habilidades lectoras a partir de la comprensión de textos instructivos contextualizados.**

Es importante que los textos proporcionados desde la educación preescolar estén asociados con el contexto en el que se presentan, pues de esta manera los niños podrán vincular sus conocimientos y experiencias previas a las situaciones de enseñanza presentadas en la educación formal, ya que, para que una actividad logre generar sentido y significado ésta debe relacionarse con sus prácticas cotidianas.

El desarrollo de habilidades lectoras relacionadas con la comprensión también se vincula con la contextualización que se realiza sobre aquello que se lee a partir de los conocimientos previos, por lo que es fundamental que se potencie en los distintos niveles de adquisición, desde la lectura de imágenes, hasta alcanzar una decodificación de las grafías a partir de la lectura textual.

- **Estimular un ambiente para la reflexión metacognitiva.**

Poner en práctica los aprendizajes adquiridos permite vincular el nivel de competencia que se ha desarrollado en actividades relacionadas con textos instructivos, por lo cual se debe facilitar la reflexión de los alumnos en relación a sus aprendizajes y estrategias, permitiéndoles reconocer sus propios procesos y estrategias para lograrlo, dado que se pretende que sus descubrimientos se transformen en herramientas estructuradas para el logro de aprendizajes (Jolibert y Sraïki, 2011).

Es por esto que al ser un sujeto social, se debe considerar el contexto situacional del texto que se presenta, tomando como referente que los niños como lectores de

un texto aluden al significado del mismo a partir de su interpretación y por lo tanto corresponde al conjunto de conocimientos, experiencias, esquemas de aprendizaje que han almacenado en su memoria de trabajo (Jolibert y Sraïki, 2011).

- **Hacer que los niños comprendan el uso y la producción de los textos instructivos.**

Cada texto tiene un propósito, uso y una estructura específica, siendo sustancial que dichas características logren diferenciarse de acuerdo al funcionamiento de los escritos, de manera que los niños logren comprender las especificaciones de los textos instructivos al implicarse en actividades relacionadas con dichos textos y por lo tanto, no sólo desarrollen la capacidad para la lectura del mismo, sino también para su producción conjunta.

De manera específica la receta de cocina se considera un texto que permite integrar los principales elementos de los textos instructivos y como lo precisa Valdeón (citado en Asesoría de lingüística del CEP, s.f) ésta (pág. 2):

- Facilita la realización de un trabajo por proyecto o unidad didáctica por competencias.
- Puede trabajarse en los tres niveles correspondientes a la educación preescolar, complejizando el uso de los contenidos de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
- Promueve el uso de diferentes fuentes de información, como pueden ser: revistas, internet, libros, entre otros.
- Permite relacionar con los contenidos del currículo.
- Facilita la enseñanza del análisis del texto a partir de un escenario contextualizado.
- Posibilita el aprendizaje significativo, al hacer uso de sus conocimientos e incluso profundizarlos, favoreciendo sus esquemas de aprendizaje.
- Posibilita profundizar en el uso del lenguaje como una herramienta que permite facilitar el conocimiento y la comprensión del mundo.

- Proporciona un vocabulario contextualizado, al favorecer una lectura comprensiva, ya que puede anticipar lo que leerá y vincularlo con la escritura.
  - Contribuye a la vinculación de las imágenes y el texto.
  - Favorece al desarrollo de competencias.
- **Utilizar la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para el aprendizaje.**

La reflexión metacognitiva y la evaluación del proceso de aprendizaje son aspectos que se relacionan en una actividad continua, pues proporcionan la posibilidad de identificar aquellos puntos que requieren mayor nivel de ayuda. Así mismo, la evaluación permite que los niños logren reestructurar sus aprendizajes construidos a partir de sus conocimientos previos, de tal manera que ellos sean responsables de la progresión en su proceso de aprendizaje. Es por esto que la mediación del docente es un punto clave para la potencialización de la Zona de Desarrollo Próximo en el proceso de lectura y la contribución en actividades que involucren a los niños como productores de texto, de modo que se transforma en un mediador y facilitador de aprendizaje.

Los ejes didácticos descritos anteriormente, permiten comprender en forma general, los elementos que se integrarán a continuación en la secuencia didáctica y por ende, son un referente para lograr el objetivo propuesto. Cabe mencionar que dicha secuencia puede adecuarse en función de las características del entorno y de los alumnos a los cuales se dirigirá.

## **Propuesta didáctica: La cocina constructiva**

Como primer apartado se presentan los objetivos que se pretende alcanzar con la propuesta educativa, con la finalidad de vincular los ejes didácticos. Posteriormente se presenta el escenario y la metodología, incluyendo una tabla que permite identificar la relación entre los contenidos de la propuesta educativa y los contenidos del currículo. Así mismo se describen en orden cronológico las actividades que conforman **La cocina constructiva**, por lo que éstas podrán adecuarse en función de las características que se presentan en el entorno educativo.

### *Objetivo*

Favorecer competencias básicas relacionadas con el componente de lenguaje oral y escrito a partir de la lectura y producción de un recetario gráfico y textual.

Los objetivos específicos que se pretende lograr son:

- Potenciar las etapas de adquisición de lectura relacionadas con las habilidades lectoras, a partir de un instructivo gráfico y textual.
- Potenciar la comprensión lectora para el seguimiento de instrucciones a través de la receta de cocina.
- Potenciar la comprensión y el uso de las propiedades básicas del sistema de escritura.
- Emplear la mediación como herramienta para propiciar la reflexión metacognitiva.
- Utilizar la autoevaluación y la coevaluación como herramientas de aprendizaje.

### *Escenario*

La receta es considerada un texto social y su implementación se puede promover a través de proyectos dentro del aula, lo cual favorecerá la adquisición de competencias en la educación preescolar, tal como se describe en el objetivo general de esta propuesta. Aunado a ello, las actividades desarrolladas generan un

escenario en el que los niños se convierten en los constructores de su aprendizaje mediante la interacción con sus pares y la docente, así como en los protagonistas del proyecto, pues se espera que el resultado final sea la elaboración conjunta de un recetario.

### *Metodología*

Las sesiones se trabajarán en equipos a fin de asignar tareas y promover la colaboración a través de la participación y el diálogo construido al intercambiar opiniones, ideas, emociones e intereses, así como para la resolución de problemas. Asignar a cada equipo la búsqueda de una receta de cocina con un ingrediente específico y que no requiera el uso de la estufa u horno de microondas, así como objetos punzocortantes, por ejemplo: fruta, verdura, galletas, entre otros.

La distribución de las actividades del proyecto se presentan en la tabla XVI adaptada de la propuesta que realizan Jolibert y Sraïki (2011) en la cual se identifica el objetivo general, las actividades a realizar y la evaluación, así mismo se incluye la relación con los campos formativos del plan de estudios 2011 e integrando los temas de la propuesta 2016. Finalmente se muestra la relación del proyecto con las competencias en lectura y escritura.

En caso de requerir ayuda para la mediación de las actividades, se puede integrar la participación de los padres de familia e incluso si existen posibilidades de invitar a personas que estudian una rama disciplinar relacionada con gastronomía, se podría integrar que en las sesiones ellos les proporcionen ayuda en el desarrollo del proyecto.

Tabla XVI. Proyecto: La cocina constructiva (*educación preescolar 3 a 6 años*)

<b>Proyecto de acción</b>	
<b>Competencias curriculares</b>	<b>Proyecto específico de construcción de competencias en lectura y escritura</b>
<p><b>Plan de estudios 2011</b>  <i>Campo formativo Lenguaje y Comunicación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</li> <li>2) Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.</li> <li>3) Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</li> <li>4) Interpreta e infiere el contenido de los textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li> </ol> <p><i>Propuesta curricular 2016</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Construir textos colectivos, con ayuda de la educadora, experimentando con recursos lingüísticos y gráficos variados.</li> <li>2) Hacer un libro con texto e imágenes.</li> <li>3) Seguir y dar una instrucción para elaborar una invitación o un libro.</li> <li>4) Seguir los pasos de un instructivo para obtener un producto.</li> </ol> <p>*Para el Plan de Estudios 2011 y la propuesta 2016, se puede realizar una transversalidad curricular, vinculando el proyecto con el campo formativo de Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Desarrollo físico y salud.</p>	<p><b>Lectura</b>  <b>Lo que vamos a aprender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscar recetas de cocina.</li> <li>• Conocer el uso y propósito del recetario.</li> <li>• Reconocer las partes de un recetario.</li> <li>• Interpretar una receta de cocina.</li> </ul> <p><b>Escritura</b>  <b>Lo que vamos a aprender:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir tarjetas textuales con apoyo.</li> <li>• Reconocer el significado que se conjunta a partir del texto y las imágenes.</li> <li>• Producir un recetario con texto e imágenes.</li> </ul> <p>*Dado que éste formato sólo es una propuesta, se recomienda incluir en ambos componentes los siguientes elementos que permitirán guiar la reflexión metacognitiva de los niños al reconocer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que ya saben</li> <li>• Lo que han aprendido</li> <li>• Lo que deben reforzar</li> </ul>

Tabla XVI. Continuación...

<b>Proyecto de acción</b>	
<b>Definición:</b>	Producir un recetario de cocina e interpretar una receta para su elaboración.
<b>Planificación:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer una receta de cocina.</li> <li>2. Conocer el formato y las características de una receta de cocina.</li> <li>3. Reunir recetas de cocina.</li> <li>4. Adaptar y elaborar una receta de cocina.</li> <li>5. Revisar el boceto de escritura.</li> <li>6. Elaborar las fichas de cada receta.</li> <li>7. Intercambiar y elaborar una receta.</li> <li>8. Reunir las recetas para el diseño del libro.</li> </ol>
<b>Reparto de tareas:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De manera individual, los niños buscarán recetas de cocina.</li> <li>• Cada equipo elegirá dos recetas para incluir en el recetario.</li> <li>• Con la mediación de la docente, se desarrollará un boceto de las tarjetas que realizarán por equipos (éstas serán con dibujos y palabras).</li> <li>• Se realiza la revisión en equipo de las recetas elaboradas.</li> <li>• De manera grupal reunirán las tarjetas de cada receta para integrarlas a su libro.</li> </ul>
<b>Evaluación:</b>	Evaluación diagnóstica y continua de los progresos logrados en relación con las competencias a potenciar (ver anexo 3).

A continuación se describen las actividades que se proponen para desarrollar el proyecto en el aula.

#### *Secuencia de actividades*

Las actividades que a continuación se describen pueden distribuirse en distintas sesiones, de esta manera se podrá llevar a cabo un seguimiento y una continuidad en el desarrollo del proyecto, e incluso si el objetivo es desarrollar un proyecto con una temporalidad menor, podría disminuirse el número de sesiones, pero el producto final y la integración de los ejes didácticos deben ser incluidos.

Previo a la puesta en práctica de las siguientes actividades dentro del aula se solicitará a los niños que busquen una receta de cocina en los distintos medios de información con ayuda de los padres de familia, ya sea en libros, revistas, internet u

otros y la lleven impresa. El criterio de búsqueda será asignado por equipos, por lo que cada uno reunirá recetas con un ingrediente específico y que no requiera el uso de la estufa u horno de microondas, así como elementos punzocortantes, como se mencionó en el apartado de *Metodología*.

## **Conocimientos previos**

### **Sesión 1: Conozco y reconozco una receta**

Materiales

Recetas de cocina impresas

La docente solicitará a los niños que formen grupos y les dará unos minutos para que puedan observar y comentar lo que suponen que dicen las recetas de cocina que llevan impresas. Posteriormente, la docente podrá realizar mediante una lluvia de ideas, las siguientes preguntas:

¿Qué es una receta de cocina?

¿Qué elementos contiene una receta de cocina?

¿Qué observan en estas recetas?

¿Por dónde empezamos a leer una receta?

¿Dónde termina?

¿Sólo hay dibujos?

¿Qué deben decir las recetas?

¿Hay un libro para consultar las recetas? ¿Cómo se llama?

A partir de los comentarios realizados por los niños, la docente podrá tomar como ejemplo alguna o algunas de las recetas que buscaron a través de los medios de información y comentará la importancia que tienen las recetas, su propósito, su uso en la vida cotidiana y los elementos más importantes que la conforman, es decir, su superestructura. De esta manera se contextualizará sobre las actividades que realizarán para la producción de un recetario y se podrán vincular los conocimientos y experiencias previas con este tipo de texto.



## Análisis del sistema de lectura

### Sesión 2: la superestructura

Materiales

Tarjetas de recetario

Para el análisis de las propiedades del texto se puede elaborar un juego de tarjetas, en el que se indique el formato de un libro de recetas: título, ingredientes, materiales y procedimiento, que será entregado a cada equipo con el objetivo de que los niños coloquen las tarjetas en el lugar que consideren adecuado, por lo que es importante que la docente lea las tarjetas previamente para que los niños identifiquen los elementos textuales a fin de que puedan vincular el lenguaje escrito con las imágenes correspondientes.

Posteriormente, se les solicitará que pasen frente al grupo para explicar el contenido de cada una de las tarjetas, para ello se pueden elaborar juegos de tarjetas con distintas recetas. De esta manera se podrá identificar la comprensión de la actividad y se podrá generar un espacio para la reflexión a partir de preguntas dirigidas al grupo con el propósito de retroalimentar a cada uno de los equipos sobre la importancia que tiene cada una de las partes que conforman un recetario.

Para concluir la actividad la docente resaltaré la importancia de la superestructura del texto indicando: el *título* permite inferir el platillo que se cocinará y facilitar la búsqueda del mismo, los *ingredientes* se presentan en forma de lista y nos indican las cantidades a utilizar, los *materiales* se refieren al conjunto de instrumentos o herramientas que se requieren para la preparación de la receta y finalmente el *procedimiento* el cual indica los pasos a seguir para lograr la preparación de la receta.



## Recetario



## Búho de galletas



## Ingredientes



## Materiales



## Procedimiento

Figura 24. Ejemplo tarjetas “Búho de galletas”

### **Sesión 3: Reunimos nuestras recetas**

#### **Materiales**

Recetas de cocina (Sesión 1)

Durante esta sesión, la docente ayudará a los niños a leer los títulos de cada una de las recetas que buscaron, con la finalidad de que en cada equipo elijan dos para incluirlas en su libro de recetas.

Una vez elegidas las recetas se le pedirá a cada niño un ingrediente o material específico para elaborar la receta. Adicionalmente, se les pueden pedir ingredientes o materiales que no estén incluidos en las recetas, pues de este modo ellos podrán diferenciar aquellos que requieren al momento de la elaboración.

#### **Análisis del sistema de escritura**

### **Sesión 4: Comprando ingredientes y materiales**

#### **Materiales**

Ingredientes y materiales para elaborar las recetas elegidas (se pueden adicionar otros además de los requeridos).

Tarjetas que contengan la imagen de dichos materiales e ingredientes.

Monedas o fichas.

Tarjetas en blanco.

Colores.

Se dará continuidad a la sesión preguntando al grupo sobre el lugar donde compraron sus ingredientes y lo que observaron, considerando que de esta manera se podrá hacer una vinculación sobre una práctica cotidiana, como lo es comprar en la tienda, el supermercado, etc., con la actividad que están desarrollando en el contexto escolar.

Posteriormente, se asignará un espacio en el que se coloquen todos los ingredientes y materiales, solicitando a los niños que nombren el lugar donde comprarán lo que necesitan para sus recetas de cocina, por ejemplo *“La tienda de*

*Pepe*". La docente asignará a un niño de cada equipo para que sea el vendedor en la tienda y entregará a cada equipo las tarjetas que contengan los ingredientes para sus recetas colocándoles un número, el cual representará el número de monedas o fichas que debe entregar al vendedor para obtener su ingrediente.

Una vez que todos los equipos hayan reunido sus ingredientes y materiales, se les entregarán las fichas en blanco para que los niños puedan dibujarlos y así ellos puedan ir conformando las tarjetas de su recetario.

(Vista anterior)



(Vista posterior)



Figura 25. Ejemplo de tarjetas *para comprar*

Los menores pueden dibujar en su conjunto todos los materiales, es decir, en una misma tarjeta y, en otra los ingredientes, pero si lo prefieren, se puede elaborar una tarjeta por cada uno de ellos. Lo importante además es resaltar que dichas tarjetas deben reflejar las cantidades requeridas, por ejemplo en el caso de la tarjeta presentada se observan dos galletas, por lo cual el niño tendría que dibujar ambas.

## **Sesión 5: La instrucción para el chef**

### **Materiales**

Tarjetas de procedimiento con imágenes

Materiales e ingredientes de Receta 1

Para la elaboración del procedimiento de cada una de las recetas, los niños deben reconocer en primera instancia el proceso que deben seguir para obtener el resultado esperado y por ende, ellos puedan plasmar a través de dibujos o gráficas (según sea el caso) el procedimiento que llevaron a cabo para su elaboración.

Cada equipo deberá tener las tarjetas que reflejen el procedimiento a seguir de una de las recetas elegidas, éstas serán entregadas en el orden que deben realizarse, y los niños se deben ayudar entre sí para interpretar las imágenes presentadas y lograr la realización de la misma.

Una vez que los niños hayan concluido su receta, la docente pedirá por equipo que seleccionen el orden de las tarjetas en relación a los pasos que siguieron y anotará en las tarjetas correspondientes el dictado que los niños hagan.



Figura 26. Ejemplo de tarjetas *Procedimiento textual*

## Sesión 6: La instrucción para el chef parte II

### Materiales

Tarjetas de procedimiento con texto

Materiales e ingredientes de Receta 2

Para el caso de la segunda receta que eligieron, se deberá seguir el proceso a la inversa, es decir, en estas tarjetas los niños serán quienes realicen los dibujos correspondientes a cada paso de la receta.

La docente deberá tener previamente elaboradas las tarjetas que incluyan frases cortas de los pasos a seguir en la preparación de las recetas. En cada uno de los

equipos leerá las instrucciones para que las realicen posteriormente, para ello deberá generar un espacio en el que se identifique la comprensión de dichas instrucciones, por ejemplo: puede pedir que un representante de cada equipo explique las instrucciones y los demás retroalimenten o en caso de presentarse un mediador por equipo, éste puede solicitarles que expliquen un paso y lo hagan posteriormente.

Cuando todos los equipos hayan terminado de elaborar la receta, se les entregarán las fichas en las cuales deberán dibujar el procedimiento que siguieron. Al finalizar la actividad, se integrarán todas las recetas elaboradas.

## Sesión 7: Revisión

### Materiales

Tarjetas con recetas elaboradas por los niños

Ejemplo de tarjetas (superestructura)

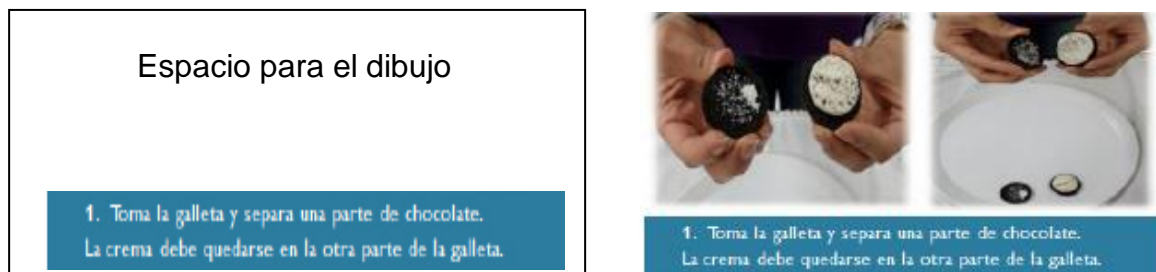


Figura 27. Ejemplo de tarjetas *Procedimiento gráfico*

Previo a la sesión de elaboración del libro se reunirán las tarjetas elaboradas por los menores para realizar la versión final, ya que deben incluir la imagen del resultado final de la receta elaborada y deberán comentar el título que les gustaría poner a cada una de ellas.

Al terminar la actividad, se conformarán nuevos equipos para la revisión de las mismas, tratando de que los nuevos equipos estén integrados por un representante de cada equipo que trabajó durante las sesiones anteriores. Para presentar la

explicación se puede usar el ejemplo presentado en la sesión 2 en la que se revisó la superestructura de la receta de cocina, considerando que los niños realizarán la revisión de la estructura de las tarjetas que conforman cada receta.

Con esta actividad se pretende que a partir de la construcción conjunta mediante la ayuda entre pares, logren identificar y poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre el formato que caracteriza a este tipo de textos. Además, es una forma de evaluación, puesto que mediante la revisión de recetas que hicieron incluso otros compañeros, se puede generar un ambiente de reflexión sobre lo que se aprendió, lo que se puede mejorar y lo que falta por aprender.

### **Sesión 8: Libro de recetas**

#### **Materiales**

Cartón o cartulina (para la pasta del libro)

Pegamento

Imágenes o fotografías relacionadas con la cocina

Tarjetas con recetas

Finalmente, se estructurará el libro de recetas elaboradas por lo menores, para ello se les puede solicitar previamente que lleven imágenes relacionadas con la cocina para que decoren la portada de su libro y pueden organizar las recetas ya sea por los ingredientes, por el título o por nivel de dificultad.

Además, será importante que a nivel grupal elijan el título de su recetario, por ejemplo “Mis primeras recetas”, incluyendo un apartado introductorio que puede ser redactado por la docente a partir de las ideas que expresen los niños, se puede incluir por ejemplo: ¿Por qué elegimos esas recetas? ¿a quién lo recomendamos? ¿por qué es importante cocinar?. Se sugiere que el producto final sea compartido en la biblioteca escolar.

La implicación de actividades o proyectos que incluyan textos como la receta de cocina, son tan importantes como aquellos relacionados con la narrativa, la poesía o los textos informativos, pues a partir de éstos se pueden generar estrategias y actividades que proporcionen una experiencia integral del proceso de lectura y escritura, considerando además que éstos textos pueden vincularse con prácticas cotidianas en la resolución de problemas no sólo en el ámbito escolar sino también fuera de él, ya que, en las actividades realizadas surge la necesidad de saber cómo elaborar desde una receta de cocina hasta los criterios que se deben seguir para desarrollar un proyecto, comprendiendo así que su uso va más allá de seguir una serie de pasos, se trata también de contextualizar lo que se lee y escribe.

De igual manera se ve implicado un nivel de complejidad considerable al nivel educativo, debido a que se retoma a partir de las competencias que se espera desarrollen los niños durante su estancia en la educación inicial, por lo cual, al egresar del preescolar éstos haber adquirido dichas competencias, así como desarrollado capacidades, habilidades y conocimientos, no solo considerando el ámbito educativo, sino también personal y social.



## Referencias

- Asesoría de lingüística del CEP. (s.f). Propuesta de secuencia didáctica para trabajar el texto social: la receta de cocina. Disponible en <https://conchi1952.files.wordpress.com/2010/02/propuesta-didactica-la-receta1.pdf>
- Bosque, I. (s.f). La morfología. En F. Abad & A. García (coord.). *Introducción a la lingüística* (pp. 115-154). España: Alhambra.
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior* (pp. 17 – 20). Colombia: Pereira.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky y la pedagogía*. Londres, Inglaterra: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. Revista Electrónica de Investigación educativa, 5 (2). Consultado el 18 de octubre de 2016 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Durango, Z. (s.f). *La lectura y sus tipos*. Cartagena, Colombia: Corporación Universitaria Rafael Nuñez. Recuperado de <http://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Duque-Aristizábal, C. y Vera-Márquez, Á. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19() 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80415077001>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. España: Paidós.
- Ferradini, S., & Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, () Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=15800821>.
- Gamboa, C. (2012). “Planes y Programas de Educación Básica en México”. Estudio Teórico Conceptual, de Antecedentes, Iniciativas presentadas en la LXI Legislatura y Derecho Comparado. México. Disponible en línea: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-56-12.pdf>.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*. España: Siglo veintiuno editores.

- Gómez, D. (febrero, 2013). Lenguaje y Comunicación. [Blog]. Recuperado de <http://lenguajeycomunicacionrosarito.blogspot.com/2013/02/habilidad-lectora.html>
- Hernández, G. (2008). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, pp. 211 – 245.
- IES Castellet. (2009). El texto instructivo. Barcelona. Disponible en [http://www.xtec.cat/~dsanz4/materiales/texto\\_instructivo.pdf](http://www.xtec.cat/~dsanz4/materiales/texto_instructivo.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011a). *El aprendizaje en preescolar en México*. Informe de resultados. EXCALE 00 aplicación 2011. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011b). Descripción del contenido. México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011c). Ejemplo de reactivo. México.
- Irrazabal, N. (2007). METACOMPRESION Y COMPRESION LECTORA. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, () 43-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630249003>.
- Ivic, I. (1994). *Teoría del desarrollo mental y problemas de la educación*. Págs. 773-799.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2011). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado*. Participación periférica legítima. New York: Cambridge University.
- Martínez, L., Navarro, O., & Ruiz, A. (s.f). El niño ante los textos: documento acerca del acceso a la lectura y escritura desde el enfoque constructivista.
- Mayesky, M., Neuman, D., & J. Wlodkowski, R. (1978). *Actividades creativas para niños pequeños*. Nueva York, USA: Diana.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. El habla de profesores y alumnos. Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes*. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Merino, R. (junio 2009). Textos instructivos. [Blog]. Recuperado de <https://rosamerino2099.blogspot.mx/>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Secuencia didáctica: Los textos instructivos*. España. Disponible en [http://recursositic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/lostextosinstructivos/html/propuesta\\_didctica\\_para\\_el\\_alumnado.html](http://recursositic.educacion.es/multidisciplinar/itfor/web/sites/default/files/recursos/lostextosinstructivos/html/propuesta_didctica_para_el_alumnado.html)
- Moscoso, X. (s.f). Calidad lectora. Instituto La Salle. México. Disponible en línea: [http://www.institutolasalle.cl/PDFs/psicopedagogia/Calidad\\_lectora.pdf](http://www.institutolasalle.cl/PDFs/psicopedagogia/Calidad_lectora.pdf)
- Muñoz, B. & Anwandter, A. (2011). *Manual de lectura temprana compartida: ¿Por qué es importante y cómo leer con niños y niñas de 0 a 7 años?* Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Chile. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/ManualLecturatemprana.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Capítulo 7: Educación preescolar. En G. Álvarez (coord.). *Sistema Educativo Nacional de México: Informe OEI-Secretaría de Educación Pública 1994* (pp. 1-7). México, CDMX.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Regalado, M. (2006). *Lectura de Imágenes*. México. Plaza y Valdés.
- Rivas, G. (2007). La lectura y la escritura en la escuela preescolar mexicana. Dimensión historiográfica. *INED*, 6 (), 30-47.
- Romeo, A. & Domenech, L. (s.f). Funciones del lenguaje. [Blog]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/169035859/funciones-del-lenguaje>
- Romero, A. (enero, 2009). Tema 6: La sintaxis. [Blog]. Recuperado de [https://psicologiaeducativa.files.wordpress.com/2010/12/resumen\\_tema-6\\_pdf.pdf](https://psicologiaeducativa.files.wordpress.com/2010/12/resumen_tema-6_pdf.pdf)
- Saavedra, R. (2001). *Diccionario de Pedagogía*. México: Pax México. Disponible en línea: <https://books.google.com.mx/booksid=HqnNryZJErsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. (2008). *Educación Preescolar*. México. Disponible en línea [http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/educacion\\_preescolar.pdf](http://www.seslp.gob.mx/transparencia/estadisticas/educacion_preescolar.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México.

- Secretaría de Educación Pública. (2010). *México 2010. Estándares de habilidad lectora*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. Educación básica preescolar. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Educación por niveles*. Educación Inicial. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). Acciones y programas: Educación Preescolar. México. Disponible en línea <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-preescolar>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado Coordinación Estatal de Consejos Pedagógicos. (s.f). *Comprensión Lectora. Las estrategias antes de comenzar a leer*.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14 (64), 47-55.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43-61.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago, Chile: salesianos.
- Van, D. (1983). *La ciencia del texto*. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotski, L. (1979). Desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En *Obras Escogidas Vol. III* (pp. 265-283). Barcelona, España: Paidós.
- Zamora, D. (2000). *Lectura de imágenes en niños y niñas preescolares*. Costa Rica, Valencia.

## Anexo 1. Recetario



### Ingredientes

### Materiales



### Procedimiento

1. Toma la galleta y separa una parte de chocolate. La crema debe quedarse en la otra parte de la galleta.



2. Embarra en una galleta crema de chocolate.



3. Coloca una galleta con crema sobre la mitad de la galleta a la que le pusiste chocolate y la otra galleta del otro lado.



4. Corta la galleta de chocolate en dos y coloca cada parte sobre los ojos para hacer sus plumas.



5. Sobre la crema blanca coloca las lunetas cafés para que sean sus ojos y en medio la luneta naranja para su nariz.

## **Anexo 2. Consentimiento informado para la participación en la aplicación del recetario de cocina**

Ciudad de México, a 14 de mayo de 2016

A quien corresponda:

Por medio de la presente queremos informarle que formamos parte de un proyecto de investigación en la Universidad Pedagógica Nacional, en dicho proyecto las encargadas son \_\_\_\_\_, estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, la cual pertenece al Área Académica 3 de Ciencias, Humanidades y Artes.

El propósito de este documento es informarle y así mismo solicitar su autorización para trabajar con el menor \_\_\_\_\_ en la elaboración de una receta de cocina en la cual se elaborará un búho de galletas. El objetivo del proyecto es analizar las competencias que niños de 3.0 a 6.5 años han adquirido con respecto al componente de lenguaje escrito y oral en la edad preescolar.

Por ello solicitamos su apoyo para poder trabajar con el menor, en la elaboración de la receta de cocina, la cual se requiere grabar para posteriormente poder transcribir: lo observado y escuchado en el video, ya que esto permitirá que realicemos el análisis correspondiente de la información recabada. También se requieren algunos datos de identificación como: nombre, años, fecha de nacimiento, si asiste o no a la escuela, el tipo de escuela (pública o privada), grado escolar, si sabe: leer, escribir, los colores, contar y las figuras geométricas.

Para nosotras es importante hacer mención que los datos recabados solo serán utilizados con fines educativos y que no quedarán a disposición de personas ajenas al proyecto. Para conservar la confidencialidad de los menores se les asignará un nombre seudónimo con el cual nos referiremos al menor al presentar el análisis y los resultados de la presente investigación.

La participación en este proyecto es voluntaria, por lo tanto, puede no aceptar que el menor colabore dentro del mismo. Si durante la grabación de la actividad, se siente incómodo (a), tiene el derecho de hacérselo saber, para dar por terminada la grabación.

Si tienes alguna duda sobre este proyecto, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante la participación del menor en él.

Si al término del proyecto de investigación desea conocer los resultados, nos puedes proporcionar su correo electrónico y le haremos llegar el trabajo de investigación realizado, en el cual la participación del menor es indispensable.

Desde este momento agradecemos su participación y apoyo.

Acepto que el menor \_\_\_\_\_ participe voluntariamente en esta investigación, conducida por \_\_\_\_\_ con quien podré contactarme a los correos electrónicos \_\_\_\_\_.

Reconozco que la información proporcionada en este proyecto es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. De tener preguntas sobre mi participación en este proyecto, puedo contactar a la Asesora del proyecto.

Entiendo que una copia de este documento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados del proyecto cuando éste haya concluido.

Nombre completo y firma del Padre o Tutor del menor

### Anexo 3. Ejemplo de evaluación

El siguiente formato sólo es un ejemplo de la propuesta que realizan Jolibert y Sraïki (2011), adaptado a las competencias que corresponden a la investigación, por lo que éste no es un formato único y puede ajustarse a las necesidades y características del aula.

El porcentaje logrado puede obtenerse a partir de la frecuencia con la que desempeñen los componentes relacionados a las competencias, en este caso se recomienda obtener el promedio de las frecuencias para determinar el 100% del porcentaje logrado, por lo que en la tabla XVIII se presenta un ejemplo únicamente con una de las competencias descritas en la investigación, ésta se vincula con el componente de lenguaje oral.

Tabla XVII. Ítems para evaluar el porcentaje logrado

<b>Competencia Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás</b>	<b>Ítems en función de los porcentajes de éxito</b>	<b>Porcentaje logrado</b>
	Solicita ayuda durante la actividad	
	Proporciona ayuda durante la actividad	
	Reconoce e interpreta las imágenes	
	Reconoce e interpreta las gráficas	
	Vincula el texto con la imagen	
	Reconoce la información en la portada del recetario	
	Reconoce la información de la sección de materiales e ingredientes	
	Reconoce la información del procedimiento	
	Interpreta y sigue la instrucción de acuerdo al paso correspondiente	
	Propone ideas para realizar la actividad	
	Respeto turnos de palabra	