



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**LECTURA COMPARTIDA: ESTRATEGIA DE  
INICIACIÓN A LA LECTURA LITERARIA EN  
PREESCOLAR**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN LENGUA Y  
LITERATURAS HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A:**

**AMANDA HAYDEÉ ILDEFONSO MARTÍNEZ**



**ASESOR DE TESIS:  
MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX 2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*[...] en un mundo en crisis como el nuestro, cada vez más distante del arte y de los grandes principios éticos y humanistas; en un mundo donde a pesar del alto desarrollo tecnológico siguen imperando la violencia, las guerras, la destrucción de las especies y del equilibrio ecológico, el crimen, la miseria, el hambre, el analfabetismo, la corrupción, el desmesurado valor de lo material, y una gran soledad e insatisfacción, es necesario insistir en las bondades del arte y, en particular, de la literatura [...] como una alternativa de diversión e intensa comunicación que, además, transmite de manera condensada los más altos principios y valores de la humanidad, y contribuye, inconscientemente, al encuentro de la vida que cada quien necesita para afrontar y trascender su soledad y el a veces indescifrable mundo en el que vivimos.*

Mario Rey

## AGRADECIMIENTOS

La primera mención será para las personas más importantes de mi vida: mis padres, Paula y Roberto, quienes han estado conmigo a lo largo de este camino y me han brindado todo el apoyo que he necesitado en determinados momentos. Les agradezco por su acompañamiento y amor incondicional, pero sobre todo por su tolerancia. Quiero darle las gracias especialmente a mi madre por estar junto a mí durante estos últimos dos años, duros años que no olvidaré. Gracias Paula.

La siguiente mención es para ti Rosaura: valiosa, amable e inteligente mujer. Necesito hacerte saber el gran respeto y profunda admiración que te tengo. Te elegí porque te recordaba del curso de Didáctica del español, ahora te recordaré por el día que me acerqué a ti sólo con una vaga idea: realizar un proyecto enfocado al fomento a la lectura en preescolar. Esta tesis es producto de tu trabajo, resultado de estar tirando de mí, motivándome a hacer más de lo que me consideraba capaz. Mil gracias Mtra. Rosaura Herrejón.

Agradezco a la UNAM, a la FFYL, a CU, por ser un espacio alterno al caos. El lugar al que todo universitario regresa para sentirse en paz, en calma, en casa. Gracias por permitirme formar parte de tu comunidad y por darme la oportunidad de conocer a grandes personas como la Dra. Ana María Maqueo, la Mtra. Gloria Baez, el Dr. Manuel Enriquez y el Dr. Gerardo Altamirano, entre muchas otras de gran valía. Mis amigos para toda la vida, también provienen de ti. Gracias Alma Mater.

Finally I want to say thank you Nicolas, which plans and projects for the future, impulse me to return to my Alma mater, you encouraged me to close or cycle and continue my route to success. Thanks to you, because even now that you are not next to me, you were until today the driving force behind this project. Put an end to this thesis involves close the circle of our history together. I have fulfilled.

Amanda Ildefonso

Octubre de 2016.

<b>Índice</b> .....	4
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Capítulo I. La lectura en la educación preescolar</b> .....	14
1. Breve panorama de la educación preescolar.....	14
2. Programa de educación preescolar (PEP), instrumento regulador de la educación preescolar.....	15
2.1 Programa de Educación Preescolar 2011.....	17
a) Características del programa.....	18
b) Propósitos de la educación preescolar.....	18
c) Bases para el trabajo en preescolar .....	20
d) Estándares curriculares.....	21
e) Campos formativos.....	23
f) Guía para la educadora.....	26
3. Importancia de la iniciación a la lectura en preescolar.....	27
<b>Capítulo II. Tres actores principales</b> .....	31
1. El niño de preescolar.....	31
1.1 Desarrollo físico.....	34
1.2 Desarrollo cognitivo.....	38
1.3 Desarrollo personal y social.....	42
2. El educador de preescolar.....	47
2.1 Características y funciones del mediador entre la literatura y el niño.....	50
<b>Capítulo III. Iniciación a la lectura de textos literarios en preescolar</b> .....	61
1. El texto literario. El tercer actor.....	65
2. La imagen.....	78
<b>Capítulo IV. Lectura compartida: estrategia para acercar al niño a la lectura literaria</b> .....	91
1. Lectura compartida.....	95

a) Actividades antes de la lectura.....	97
1. Activación de conocimientos previos.....	98
2. Formulación de predicciones.....	99
b) Actividades durante la lectura.....	100
1. Lectura en voz alta.....	100
2. Comprobación de predicciones.....	102
3. Planteamiento de preguntas y respuesta de las mismas sobre lo que se ha leído.....	102
c) Actividades después de la lectura.....	104
1. Resumir ideas sobre el texto.....	104
2. Aclarar dudas sobre el texto.....	105
<b>Capítulo V. Propuesta didáctica: lectura compartida.....</b>	<b>109</b>
1. Programación semanal de lectura de primer grado de preescolar.....	112
1.1. Desglose estructural de <i>En el bosque</i> de Anthony Browne.....	114
1.2. <i>En el bosque</i> , Anthony Browne.....	116
Objetivos generales.....	116
Objetivos particulares.....	116
Contenido.....	116
Actividades.....	117
Desarrollo (orientaciones):.....	118
Actividades antes de la lectura.....	118
Actividades durante la lectura.....	120
Actividades después de la lectura.....	123
2. Programación semanal de lectura de segundo grado de preescolar.....	130
2.1. Desglose estructural de <i>Igor, el pájaro que no sabía cantar</i> de Satoshi Kitamura.....	132
2.2. <i>Igor, el pájaro que no sabía cantar</i> , Satoshi Kitamura.....	134
Objetivos generales.....	134
Objetivos particulares.....	134
Contenido.....	134

Actividades.....	135
Desarrollo (orientaciones):.....	135
Actividades antes de la lectura.....	136
Actividades durante la lectura.....	137
Actividades después de la lectura.....	142
3. Programación semanal de lectura de tercer grado de preescolar.....	146
3.1. Desglose estructural de <i>¿La auténtica historia de los tres cerditos!</i> de Jon Scieszka.....	148
3.2. <i>¿La auténtica historia de los tres cerditos!</i> , Jon Scieszka.....	150
Objetivos generales.....	150
Objetivos particulares.....	150
Contenido.....	150
Actividades.....	151
Desarrollo (orientaciones):.....	151
Actividades antes de la lectura.....	151
Actividades durante la lectura.....	153
Actividades después de la lectura.....	158
4. Desglose estructural de los cuentos propuestos para cada grado de preescolar.....	164
4.1. Desglose estructural de los cuentos propuestos para primer grado de preescolar.....	165
4.2. Desglose estructural de los cuentos propuestos para segundo grado de preescolar.....	169
4.3. Desglose estructural de los cuentos propuestos para tercer grado de preescolar.....	174
<b>Conclusiones.....</b>	<b>180</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>188</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>199</b>

## INTRODUCCIÓN

*Leer con la naturalidad que respiramos y hablamos.  
Leer como una parte indispensable de la vida, como un  
medio para vivirla de la mejor manera posible.*

José Emilio Pacheco

La carrera en Lengua y Literaturas Hispánicas ofrece a sus estudiantes de los últimos semestres y egresados un amplio espectro laboral, como son la edición de libros, la investigación, la corrección de textos y la docencia, preferentemente en educación media superior.

Fue esta última área la que elegí para aplicar mis conocimientos como pasante de la carrera, por lo que me interesé en formar parte de un proyecto delegacional de recuperación de espacios públicos, a través de un programa social en el que se trabajaba con jóvenes y niños de todas las edades. Estos últimos eran los más asiduos a los talleres que ofrecíamos, de ahí que se diera mi primer contacto con pequeños de edad preescolar y se despertara en mí un gran interés por la educación inicial, ya que descubrí que los pequeños de esa edad responden ante cualquier estímulo positivo o negativo que reciban, por ejemplo, la lectura. Derivada de esta experiencia e inquietud me inscribí a un curso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para estudiar la carrera técnica en Asistencia educativa y así poder trabajar formalmente en ese nivel escolar para conocer y estimular el potencial de los niños; a partir de entonces me dediqué por entero a la docencia a nivel preescolar.

Durante esta experiencia laboral tuve la oportunidad de observar la forma en la que se trabajaba dentro de las instituciones preescolares; llamaron especialmente mi atención las prácticas literarias que regularmente se reducían a la lectura de un texto cualquiera una vez a la semana, ya fuera porque sobraba tiempo o porque los pequeños se habían portado muy bien y merecían un premio, ejemplo de lo anterior, es que las lecturas eran generalmente los viernes, día en que la carga de trabajo era laxa.

Observar esta dinámica provocó en mí, como estudiante de literatura, una serie de preguntas: ¿Por qué se le daba ese tratamiento a la literatura en los centros “educativos”? ¿Por qué no se asignaban un tiempo y un espacio específicos para leer? ¿Cómo podían las maestras reducir la actividad literaria a una especie de premio por portarse bien? Y si era un



premio, ¿por qué leían a los niños el primer libro que alcanzaban sus manos? Dicha observación generó en mí una gran preocupación y llevó a dirigir mi atención hacia los maestros de ese nivel educativo: ¿qué es lo que pasaba con ellos?

Como producto de esa experiencia nació en mí el deseo de formular *algo* para ayudar a que esta situación cambiara, pero ¿qué? Fue entonces que recordé una materia optativa que había tomado en la facultad: didáctica del español, y pensé que de alguna manera podía relacionarla con lo que estaba observando. Regresé a los libros leídos en ese curso en busca de ayuda y con la firme intención de diseñar una propuesta didáctica que ayudara a mejorar esa realidad que estaba observando en las aulas preescolares.

La observación e investigación que realicé en esa primera etapa de inquietud me permitió ver más allá de los maestros y considerar que parece ser que el problema de lectura en este país tiene su origen en un trasfondo político y económico que afecta directamente al sector educativo; ya que he podido observar que en la actualidad la educación está centrada en hacer del hombre un ser productivo más que un ser pensante, si revisamos el modelo que se pretende seguir.

Bajo esta misma línea se busca que el hombre trabaje todo el tiempo desde una perspectiva de consumo en “pos de un mejor porvenir”. Ganar más para comprar más. El tren de vida es tan inmediato, tan acelerado y, ciertamente, tan agobiante que cuando *este hombre* tiene un tiempo libre, lo único que quiere es descansar, entonces se pone frente al televisor o la consola de video juegos y “descansa” mentalmente. Se abstrae de la realidad por una o dos horas o tal vez por todo el fin de semana en una actividad cognitiva altamente pasiva.

El hombre actual pocas veces decide que para salir del agobio que representa su vida cotidiana puede acudir a la literatura. Rara vez se plantea la posibilidad de leer un libro en lugar de ver un partido de futbol o una telenovela, de tal forma que renuncia (in)conscientemente a la actividad de análisis y reflexión. ¿Por qué ocurre esto? Creo firmemente que porque no se le enseñó el valor de la literatura desde pequeño, así como la importancia que tendría en su desarrollo a lo largo de su vida. Este mismo hombre, nunca o pocas veces, tuvo la oportunidad de ver a un lector en acción y de apreciar lo que la literatura le regalaba; pocas veces, o ninguna, estuvo involucrado en un ejercicio literario

que no fuera más allá de una lectura rápida de algún cuento sin sentido realizada por un maestro cuyo único fin era *matar el tiempo* restante del día.

Ante esta situación y retomando el tema central de mi investigación, me surgió como pregunta relevante: ¿qué tiene que ver este *modus vivendi* con la enseñanza literaria que recibió en preescolar?

Como ya lo mencioné, la experiencia laboral que tuve en dichas instituciones me permitió observar que el docente, respaldado por un modelo educativo basado en la productividad, desperdicia la posibilidad que tiene de influir en los niños al interactuar con ellos y formarlos en el hábito de la lectura. Me preocupa particularmente el malogro de la etapa infantil, ya que como veremos más adelante es el periodo en el que el ser humano tiene mayor disposición, tanto física como cognitiva, para adquirir hábitos, gustos, usos, habilidades, etc., pues el cerebro está en plano desarrollo y posee mayor plasticidad neuronal, misma que debe ser explotada.

Ahora bien, considero que esta falta de aprovechamiento por parte del educador, tiene diversas causas, de las cuales noto tres principales:

1. Socio-culturales: desafortunadamente la sociedad mexicana no es lectora. Da importancia a actividades más inmediatas o que implican un esfuerzo distinto, además de que se relaciona a la actividad lectora con la pasividad de estar sentado (o acostado), lo que se interpreta como *no hacer nada*.
2. Políticas: el modelo neoliberal no está interesado en desarrollar el área de las humanidades en la ciudadanía, pues al hacerlo ofrece la habilidad del pensamiento crítico, lo cual, evidentemente, no conviene a sus intereses.
3. Administrativas: en congruencia con la ideología neoliberal mexicana, los programas educativos no contemplan el desarrollo de las humanidades como un área importante, sino que las relegan a actividades de esparcimiento que, desde su perspectiva, no necesitan la enseñanza de habilidades específicas. En el caso particular de la literatura, podemos apreciar cómo ha disminuido su presencia dentro de las aulas preescolares. El ejemplo más claro es el mismo Programa de Educación Preescolar (PEP), que en la versión de 1979 contaba con un apartado exclusivo para

la iniciación a la literatura<sup>1</sup>, lo cual resulta impresionante si lo comparamos con la versión de 2011, en la que la literatura no existe más que como un auxiliar para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Estos tres factores se ven reflejados en todos los niveles educativos, pues al tratarse de un modelo que prioriza las habilidades prácticas, relega las humanidades y las artes, lo que genera un cambio en los programas educativos de los mismos docentes, por lo tanto, su formación académica también se ve afectada. En materia de literatura, por ejemplo, los maestros de educación preescolar ven limitada su experiencia formativa a una clase llamada *Literatura infantil y creación literaria* durante un semestre a lo largo de toda su carrera magisterial, lo que, en mi opinión, no los habilita para un óptimo desempeño en dicha área, pues cuestiones tan elementales como la selección de los materiales literarios se convierte en un gran reto cuando se carece de las herramientas y conocimientos necesarios.

A las trabas antes mencionadas, hay que sumarle el propio desinterés que muchos educadores tienen por la lectura literaria, ya que siendo objetivos pocos docentes son lectores asiduos de literatura, requisito básico para poder ser mediador entre esta y el niño.

Ante esta imposibilidad de enseñanza tengo la intención de diseñar una propuesta didáctica que cubra las carencias más inmediatas del personal docente en materia de iniciación a la lectura de textos literarios. Dicha propuesta estará fundamentada en aspectos como el PEP y sus requerimientos; el desarrollo del infante, lo que permitirá al docente conocer las características y cambios físicos, cognitivos, personales y sociales que experimentan los niños de edad preescolar, esto en pos de su mejor entendimiento. Dicha información estará basada en dos especialistas actuales del desarrollo infantil: Robert F. Feldman, quien se centra en describir los cambios físicos del niño, y Robert E. Owens, quien se enfoca en el desarrollo cognitivo del infante, especialmente en la adquisición del lenguaje.

También observaré las características del educador constructivista, en particular las que desde mi parecer debe tener un mediador literario. Para este tema me apoyaré

---

<sup>1</sup> “El niño es imaginativo, creador, sensible; la educación estimulará y canalizará estas características por medio de la lectura de relatos, cuentos, fabulas, rimas, poesías cortas y sencillas que contengan un lenguaje accesible. Iniciándolo en la apreciación de diversas manifestaciones de la literatura, proporcionándole en esta forma no sólo momentos agradables, desarrollándole también el gusto por variadas obras literarias. Asimismo favorecerá la comprensión del lenguaje hablado”, PEP, 1979, pp. 212-213.

primeramente en Díaz-Barriga, quien nos da un esbozo general del guía constructivista, para después acotar el camino hacia el mediador literario con la ayuda de Frank Smith, Aidan Chambers, Teresa Colomer y María Teresa Andruetto.

Otro aspecto fundamental dentro de mi propuesta será la inclusión de estrategias de iniciación a la lectura por parte del educador, tema cuyo andamiaje me será proporcionado principalmente por Isabel Solé en lo referente a la lectura compartida, la cual adaptaré a las necesidades de los niños de preescolar. Por otro lado, haré hincapié en los elementos básicos que el material literario, dirigido a esta población, debe contener, es decir, el texto escrito y las imágenes. Esto para ofrecer un soporte al maestro acerca de los aspectos que debe tomar en cuenta cuando seleccione los materiales impresos con los cuales trabajará, pues de su calidad dependerá el interés que despierte en los niños por la literatura.

El móvil principal de este trabajo es brindar una solución factible a un problema relevante que necesita ser resuelto con urgencia, pues al no contar con docentes capacitados en literatura, estamos privando a la niñez de infinidad de beneficios y derechos, algunos imprescindibles, como el derecho a tener acceso al pensamiento crítico, al análisis del entorno, a la observación y discriminación de ideas. La iniciación a la lectura en las escuelas es, o debería ser, considerada como una actividad prioritaria, pues mediante la literatura podemos acceder a los conocimientos del mundo, de otras cosmovisiones, podemos fundamentar nuestro desarrollo personal y social, pues a través de ella adquirimos el “sentimiento de empatía, de ponerse a sí mismo en el lugar del otro para comprender el significado de sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas y sus logros”<sup>2</sup>.

Parto de la idea de que es asequible que los educadores aprovechen la interacción que tienen con los infantes si se les proporcionan las herramientas básicas de enseñanza para la iniciación a la lectura, esto a pesar de las insuficiencias que hayan tenido durante su formación académica y de la gran falta de apoyo que sufren por parte de las autoridades educativas, quienes en lugar de respaldarlos brindándoles información, se limitan a exigir resultados para los cuales no hay un fundamento real.

En ese sentido, uno de los propósitos de este trabajo es la realización de un material operativo dirigido a los docentes, en el cual tengan a su alcance la información teórica antes

---

<sup>2</sup> Martha C. Nussbaum, *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*, tomado de Signo y pensamientos 58, Reseñas, pp. 328-331.

mencionada, que les permita conseguir que los niños despierten y fortalezcan el hábito de la lectura, que mejoren el dominio del lenguaje y que alcancen niveles de comprensión profundos de los textos literarios.

Para ello he desarrollado esta propuesta en cinco capítulos: en el primero de ellos, “La lectura en la educación preescolar”, ofrezco un breve panorama de la educación preescolar actual en México: sus funciones, características y alcances. Hablo sobre el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, documento que marca sus lineamientos en materia educativa. Me ciño a su visión de la lectura y expongo los aprendizajes esperados en materia de lenguaje y comunicación. Trato, al final, de la importancia de la iniciación a la lectura durante esta etapa, haciendo hincapié en los beneficios que aporta a los niños, y del desafortunado descuido que la actividad literaria sufre dentro de la escuela.

En el segundo capítulo, “Tres actores principales”, expongo a dos de los participantes centrales de la actividad literaria: el niño y el educador. Del primero destaco las características físicas, cognitivas, personales y sociales que intervienen en su desarrollo integral, así como la importancia de que el educador las conozca y las tome en cuenta para sus proyecciones educativas. Del segundo, tras comparar las opiniones de varios expertos en la materia, expongo las características que, personalmente considero, debe poseer un educador de preescolar para acercar a los niños a la lectura de forma adecuada. Al final, hago una breve lista de las que deberían considerarse sus funciones primordiales.

Por cuestiones de extensión y para brindarle la atención requerida, el tercer actor: el texto literario, será tratado en el tercer capítulo, titulado “Iniciación a la lectura de los textos literarios en preescolar”. En él explico la importancia del acercamiento a la lectura desde temprana edad, subrayando los beneficios que aporta en el desarrollo cognitivo del individuo. Hablo específicamente del cuento, como el género literario por excelencia para la iniciación lectora, y trato sobre lo que, pienso, es el “cuento ideal” para iniciar dicha actividad. Resalto, finalmente, el papel de la ilustración como complemento del texto escrito y elemento interpretativo.

En el cuarto capítulo, “Lectura compartida: estrategia para acercar al niño a la lectura literaria”, hago una exposición clara y precisa de la *lectura compartida*, ya que, a mi parecer, se trata de una estrategia que puede ser bien recibida por los niños de preescolar, pues les ofrece múltiples posibilidades, en tanto que les permite observar el modo en que el

docente maneja el texto, la manera en que extrae información de él, y cómo es capaz de resolver preguntas a partir del texto mismo; les facilita reflexionar sobre lo que acaban de leer e involucrarse con el texto, cuestionarlo, y por tanto, convertirse en receptores activos.

En el capítulo quinto, “Propuesta educativa: lectura compartida”, propongo un plan de trabajo semanal, a manera de guía para el educador, en el cual se verán claramente los objetivos que persigue la actividad, los contenidos que se desarrollarán, así como los textos literarios y la metodología que se empleará. Pongo en práctica la estrategia en cuestión, para lo cual he seleccionado tres cuentos infantiles de autores extranjeros para mostrar que dicha estrategia funciona con textos de cualquier latitud. Los textos están pensados para cada uno de los grados de preescolar, por tanto, aunque se trata de la misma estrategia, ésta cambiará en matices y en la intensidad de las preguntas, así como en la duración de la actividad. La intención de todo esto es que el docente encuentre una guía, una base de la cual partir en su camino como mediador literario.

Por último, agrego un Anexo en el que se encontrará información valiosa que servirá de apoyo al docente, pues hallará ejemplos de lo que no debe hacerse, ejemplos del tipo de preguntas que no son ideales durante la iniciación lectora, así como una lista que ejemplifica las que sí lo son, también se incluirá el desglose de los cuentos propuestos, en donde podrá apreciarlos en cada una de sus partes.

El compromiso que asumo en este documento es el de aportar, desde la investigación documental y mi propia experiencia, elementos que guíen y fortalezcan los pasos de un cuerpo docente que, presumiblemente, se encuentra extraviado en materia de lectura literaria. He querido que los educadores comprendan que la literatura es importante, pues “los textos literarios actúan no sólo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación mucho más intensa sobre la lectura”<sup>3</sup>. De ahí la importancia de este trabajo de investigación.

---

<sup>3</sup> Felipe Garrido, *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*, p. 39.

## CAPÍTULO I

### La lectura en la educación preescolar

#### 1. Breve panorama de la educación preescolar

La educación preescolar es el nivel educativo, con carácter obligatorio, en el cual se inicia la formación escolarizada de los niños de entre 3 y 5 años 11 meses de edad. Es la encargada de garantizar el aprendizaje y desarrollo integral del niño. De tal suerte que se perfila como “fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños [...]; esto a partir del reconocimiento de las capacidades y potencialidades que poseen desde edades muy tempranas”<sup>4</sup>. Para lograr que la educación preescolar sea fructífera y eficiente hay que considerar la intervención de cuatro actores principales: los alumnos, los docentes, la escuela y la familia.

La escuela se constituye como el espacio ideal donde los niños pueden acceder a nuevos conocimientos en tanto que son guiados por personal docente capacitado para ayudarlos a aprovechar al máximo los nuevos aprendizajes. Asimismo, la escuela está obligada a “ofrecerles oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales”<sup>5</sup>, de tal forma que se percibe como un espacio homogeneizador, a más de ser la primera institución socializadora con la que el niño tiene contacto fuera del núcleo familiar. Esto hace de la escuela preescolar un espacio que incentiva el desarrollo integral del niño, por ejemplo, propicia el desarrollo del lenguaje, ya que obliga al niño a buscar nuevos puentes comunicativos y a emplear formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos.

Como entidad formativa la educación preescolar debe desarrollar aprendizajes en cuatro campos de formación que son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo natural y social y, por último, desarrollo personal y para la convivencia. Para cumplir con estas funciones la educación preescolar tiene planes y programas que toman en cuenta aspectos como los procesos de desarrollo internos

---

<sup>4</sup> *Reforma Integral de Educación Básica, Acciones para la articulación curricular 2007-2012*, p. 52.

<sup>5</sup> *Ídem*.

(biológicos y psicológicos) y externos (sociales y culturales) que vive el ser humano durante su infancia, así como las teorías pedagógicas en boga para diseñar propuestas acordes al nivel educativo de la población. De tal forma que la educación preescolar debe garantizar al infante “el desarrollo de sus capacidades de pensamiento, que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales”<sup>6</sup>.

La educación preescolar busca proporcionar un andamiaje al niño para que a *posteriori*, sea capaz de convivir y desarrollarse eficazmente en ámbitos tanto personales, como académicos y laborales.

En México el desarrollo de la educación preescolar está basado en el Programa de Educación Preescolar, en adelante PEP, documento guía de los docentes para desarrollar su actividad académica. A continuación hablaré de sus características.

## **2. PEP, instrumento regulador de la educación preescolar**

El PEP es el documento instaurado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que desde 1979 regula la educación básica en su nivel preescolar en México. Este documento es el encargado de marcar los objetivos, fundamentos, propósitos y prácticas pedagógicas que ha de seguir el ejercicio educativo.

Son tres los fundamentos que durante las últimas décadas han sustentado al programa, a saber: 1) el aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar; 2) los cambios sociales y los desafíos del preescolar y 3) el derecho a una educación preescolar de calidad.

El PEP ha tenido que reformarse conforme el paso de los años para corresponder a la realidad social del país en materia educativa. De tal suerte que la educación preescolar ha contado a lo largo de su historia con cinco programas: el primero de 1979, el segundo de 1981, el tercero de 1992, el cuarto de 2004 y el actual de 2011. Cada uno de ellos ha respondido a las necesidades del momento histórico con diferentes marcos teóricos y

---

<sup>6</sup> *Ídem.*



pedagógicos, además de plantear diferentes objetivos según la ideología del gobierno en turno.

A continuación ofrezco un cuadro comparativo de los cinco programas que han regido la educación preescolar. En él es posible observar los aspectos que cada uno de ellos tomó en cuenta para la formación educativa del infante:

PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO <sup>7</sup>				
1979	1981	1992	2004	2011
Se considera el desarrollo del niño con base en 4 Áreas de desarrollo: Cognoscitiva, emocional-social, motora y lenguaje.	Se considera el desarrollo del niño en EJES. Las áreas contempladas son afectivo-social, cognoscitiva y psicomotora.	Se considera el desarrollo del niño desde una perspectiva globalizante <sup>8</sup> . El programa está organizado por bloques de juegos y actividades que son congruentes con los principios que lo sustentan.	Se considera el desarrollo integral del niño con base en el perfeccionamiento de Competencias.	Se considera el desarrollo integral del niño con base en el perfeccionamiento de Competencias. Busca la articulación con la primaria, se propone un perfil de egreso y se instauran los estándares curriculares.
Conductista	Psicogenético	Constructivista	Constructivista	Constructivista
LOS ASPECTOS A DESARROLLAR EN CADA UNO DE ELLOS SON:				
Yo (el niño y la comunidad).	Integración del niño a la escuela.	Bloque de expresión artística.	Desarrollo personal y social.	Desarrollo personal y social.
Mi comunidad (la naturaleza).	El vestido.	Bloque de psicomotricidad.	Lenguaje y comunicación.	Lenguaje y comunicación.
Mi región.	La alimentación.	Bloque de naturaleza.	Pensamiento matemático.	Pensamiento matemático.
Mi país (Historia).	La vivienda.	Bloque de lenguaje.	Exploración y conocimiento del mundo.	Exploración y conocimiento del mundo.

<sup>7</sup> La información contenida en este cuadro fue tomada directamente de los documentos en cuestión.

<sup>8</sup> La globalización considera el desarrollo infantil como un proceso integral en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales) dependen el uno del otro.

El hombre (Comunicación, el arte, los grandes inventos).	La salud.	Bloque de matemáticas.	Expresión y apreciación artística.	Expresión y apreciación artística.
	El trabajo.		Desarrollo físico y salud.	Desarrollo físico y salud.
	El comercio.			
	Los medios de transporte.			
	Los medios de comunicación.			
	Festividades nacionales y tradicionales.			

El PEP 2011, versión vigente en la actualidad, con base en la *Reforma Integral de Educación Básica*, en adelante RIEB, y en el *Plan de estudios 2011, educación básica*, coloca a la lectura dentro del campo de formación de Lenguaje y comunicación, en donde se le considera como “la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información”<sup>9</sup>. Este campo de formación favorece el desarrollo de competencias comunicativas partiendo del uso del lenguaje y su estudio formal.

## 2.1 Programa de Educación Preescolar 2011

El PEP 2011 es el resultado de la puesta en práctica y evaluación de su antecesor y de la RIEB que se consolidó en 2011.

Este documento se concibe con carácter “nacional, de observancia general en todas las modalidades y centros de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular”<sup>10</sup>, lo que lo convierte en el único documento válido para la regulación de la educación preescolar.

Este nuevo PEP está dividido en seis partes: a) Características del programa, b) Propósitos de la educación preescolar, c) Bases para el trabajo en preescolar, d) Estándares

<sup>9</sup> *Plan de estudios 2011, Educación Básica*, p. 44.

<sup>10</sup> *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*, p. 13.

curriculares. Primer grado escolar, al concluir el tercer grado de preescolar, entre 5 y 6 años edad, e) Campos formativos y f) Guía para la educadora.

Haré una breve exposición de cada uno de ellos, deteniéndome en los aspectos involucrados directamente con la lectura de textos literarios y en aquellos que nos permitan apreciar la visión que se tiene de la lectura en general dentro del programa. Dichos puntos serán: Propósitos de la educación preescolar, Bases para el trabajo de preescolar en su apartado de Intervención educativa, Estándares curriculares en su apartado Estándares del español y Campos formativos en su apartado de Lenguaje y comunicación.

### **a) Características del programa**

Se hace patente el carácter nacional del programa, asimismo conserva su carácter abierto, debido a la diversidad cultural y social del país, dejando al educador la responsabilidad de diseñar el abordaje de las competencias y el logro de aprendizajes esperados. Se menciona que el educador debe ser capaz de manejar distintos niveles de complejidades según el grado y avance del niño; establece propósitos para la educación preescolar en los que se declaran los resultados que se espera obtengan los niños al egresar. Estos propósitos se expresan en términos de competencias que los infantes deben desarrollar y tienen por objetivo “propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano”<sup>11</sup>.

Se establece el concepto de competencia como la capacidad que tiene una persona de actuar con eficiencia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

### **b) Propósitos de la educación preescolar**

Los propósitos de la educación preescolar van encaminados a la obtención de los aprendizajes y comportamientos sociales que se espera que los niños tengan tras su paso por el preescolar. Citaré los concernientes al desarrollo del lenguaje oral y escrito:

Se espera que los niños “Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al

---

<sup>11</sup> *Ibid*, p. 14.

comunicarse en situaciones variadas”<sup>12</sup>. Considero que este propósito es viable, pues cuando los niños entran a la escuela y tiene contacto con un círculo social distinto al de la familia, se ven obligados a forzar sus capacidades comunicativas, ya que el nuevo entorno donde se encuentran no necesariamente comparte su código lingüístico.

En cuanto a lenguaje escrito se espera que “Desarrollen interés y gusto (que no hábito) por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven; se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura”<sup>13</sup>. Considero que este propósito podría ser más específico, en el sentido de que no profundiza en los aspectos que trata, además de que son muchos los aprendizajes esperados planteados en un solo punto. Requiere especificidad en tanto dice que se espera el desarrollo de “interés y gusto por la lectura”, pero no define hacia qué tipo de textos debe enfocarse dicho gusto o interés, no se menciona explícitamente la lectura de textos literarios, por ejemplo; asimismo se espera que el niño use y sepa para qué sirven los diferentes tipos de texto (informativo, narrativo, descriptivo, expositivo), sin embargo, esto se complica, ya que los libros de texto de preescolar no tienen entre sus páginas, sino hasta el tercer grado, textos escrito, dejando al educador la difícil tarea de seleccionarlos por sí mismo. En lo que respecta a que exprese gráficamente sus ideas mediante el lenguaje escrito, creo que es viable siempre y cuando el niño tenga los estímulos pertinentes para alcanzar dicho propósito. Es importante puntualizar que el PEP establece que la enseñanza de la lectura (en tanto decodificación) y la escritura no debe ser la finalidad de la educación preescolar, se trata más que nada de familiarizar al niño con los diversos materiales impresos, de brindarles la oportunidad de conocer y comprender las funciones y características del lenguaje escrito. De tal manera que menciona que aprender a leer y escribir formalmente no debe “ser una exigencia para todos los alumnos en esta etapa de su escolaridad, pues es un largo proceso y, si se trata de que los niños y las niñas lo vivan *comprendivamente* no hay razón ni fundamento para presionarlos”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> *Ibid*, p. 17.

<sup>13</sup> *Ídem*.

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 46.

### c) Bases para el trabajo en preescolar

Son las bases sobre las que el educador debe desarrollar su actividad docente, pues “son un referente para que cada educadora *reflexione* acerca de su práctica, y también para la reflexión colectiva del personal docente y directivo sobre el sentido que se da, en los hechos, al conjunto de actividades que se realiza en cada centro de educación preescolar”<sup>15</sup>.

Las bases son las siguientes:

1.- Características infantiles y procesos de aprendizaje. Aquí se habla de las condiciones en que los niños llegan a la escuela por primera vez, se da relevancia a los conocimientos previos de los alumnos, la interacción con sus pares y del papel del juego dentro de la enseñanza.

2.- Diversidad y equidad. En este apartado se evidencia la multiculturalidad del país. Se dice que una educación inclusiva implica dar oportunidades formativas a todos sin importar su origen, nivel socio-económico, capacidades físicas y cognitivas. Se habla de la igualdad de derechos entre los niños.

3.- Intervención educativa. Se destaca el papel preponderante del maestro, ya que es él quien se encargará de crear una atmósfera propicia para el aprendizaje y la convivencia entre los alumnos. El educador será el principal soporte de los niños en su proceso de adaptación y aprendizaje y en la medida en que sea consciente de su responsabilidad será capaz de responder a las exigencias que cada situación le demande.

Entre sus principales funciones se encuentran la de “fomentar y mantener en los niños y las niñas el deseo de conocer, así como el interés y la motivación por aprender”<sup>16</sup>; debe contar con las *estrategias* adecuadas para crear un ambiente ameno en el aula, ya que “la confianza en la capacidad de aprender se propicia en un ambiente estimulante en el aula y la escuela”<sup>17</sup>; debe tener en cuenta siempre que “la intervención educativa requiere de una planificación *flexible*”<sup>18</sup>; por último, ha

---

<sup>15</sup> *Ibid*, p. 19.

<sup>16</sup> *Ibid*, p. 24.

<sup>17</sup> *Ibid*, p. 25.

<sup>18</sup> *Ídem*.

de ser capaz de crear puentes entre la escuela y la familia, ya que “la colaboración y el conocimiento mutuo [...] favorece el desarrollo de niñas y niños”<sup>19</sup>.

Como se puede observar, no es fácil la práctica docente en este nivel educativo, pues se trata de incentivar a los pequeños en todo momento. Los educadores requieren de múltiples estrategias, ya no solo de enseñanza, para realizar su labor. Estrategias de las cuales, casi siempre carecen.

#### **d) Estándares curriculares**

Los estándares curriculares son un nuevo elemento dentro del PEP como resultado de la RIEB. Se constituyen como “descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que [...] en educación preescolar [se organizan] por campo formativo-aspecto”<sup>20</sup>. De tal suerte que los Estándares curriculares son los conocimientos básicos que el alumno debe obtener y comprobar para acceder al siguiente nivel de estudios según su grado. Siendo así, los estándares se convierten en la coyuntura que permite la articulación de los tres grados de educación básica.

En el PEP se habla de tres grupos de Estándares curriculares que abarcan las áreas de conocimientos del español, matemáticas y ciencias. Para efectos de este trabajo me enfocaré únicamente en los del español, que son donde se incluyen los aprendizajes esperados en materia de lectura.

#### Estándares curriculares de español

Con el establecimiento de los estándares de español se tiene por objetivo, que al finalizar este primer período escolar (al concluir el tercer grado de preescolar), los niños logren el uso eficaz del lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Cabe señalar que dichos estándares deben trabajarse en todos los niveles de preescolar, pues el PEP no hace distinción entre ellos. De hecho se trata de un documento uniforme

---

<sup>19</sup> *Ibid*, p. 26.

<sup>20</sup> *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, p. 22.

que no está dividido por grados, sino que establece los mismos estándares, competencias, aprendizajes esperados, etc., para todos los grados.

Estos estándares están organizados en cinco componentes que son: 1) Procesos de lectura, 2) Producción de textos escritos, 3) Participación en eventos comunicativos, 4) Conocimiento del funcionamiento y uso del lenguaje y 5) Actitudes hacia el lenguaje.

Me enfocaré en el primer componente, pues es el que atañe directamente al interés de esta investigación y propuesta didáctica. Está integrado por nueve puntos de los cuales siete hacen referencia a la relación que puede establecerse entre el niño y el texto literario. El punto 1.1 menciona que el alumno “Selecciona textos de acuerdo a sus propios intereses y/o propósitos”; el 1.2 que “Interpreta la lectura de textos elementales (cuentos, leyendas, poemas), así como textos informativos”; el 1.3 que “Interpreta que los textos escritos y las imágenes crean un significado al conjuntarse”; el 1.4 dicta que “Identifica los diversos propósitos de textos literarios (por ejemplo, cuentos) y de textos informativos”; 1.6 establece que “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 páginas, y explica, con apoyo, qué información ofrece” y, por último, el 1.7 afirma que “Compara y contrasta información factual contenida en los libros con experiencias propias”<sup>21</sup>.

Los tres puntos restantes hacen referencia a otros tipos de texto y a la lectura numérica. En los componentes siguientes se hace referencia, más que nada, a los efectos que la lectura provoca en los infantes, por ejemplo, se dice que “Entiende el uso de algunas figuras del lenguaje; por ejemplo, la rima en un poema”, “Compone, individual o colectivamente, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes”<sup>22</sup>, etc.

Por último, en el componente 5) Actitudes hacia el lenguaje, en el punto 5.7 nos dice que el niño “Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante y oyente; además, desarrolla gusto por leer, escribir, hablar o escuchar”<sup>23</sup>.

Como podemos observar, el programa educativo está enfocado en crear un interés y actitudes positivas en el niño hacia la lectura. Se trata, también de expandir las relaciones cognitivas necesarias para hacer comparaciones y contrastes entre la nueva información que

---

<sup>21</sup> Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar, op.cit., p. 28.

<sup>22</sup> Ibid, p. 29.

<sup>23</sup> Ibid, p. 30.

se percibe y la previa, por ende se considera la constante construcción de conocimiento en que se encuentra inmerso el infante; asimismo, se reconoce en él la capacidad de interpretar, discriminar, analizar, entre otras. No obstante, todos estos “reconocimientos” se quedan a nivel de discurso, pues como veremos más adelante, el mediador entre la lectura literaria y el niño, ignora los procesos que implica el acto de la lectura. De ahí la importancia de proveerlos de la información pertinente y las estrategias necesarias que el programa de educación no les ofrece, para explotar al máximo las capacidades de los alumnos.

### **e) Campos formativos**

El PEP está organizado en seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento de mundo, desarrollo físico y salud, desarrollo personal y social y expresión y apreciación artísticas. Los campos formativos “regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida<sup>24</sup> y los rasgos del perfil de egreso”<sup>25</sup>. Para efectos de esta propuesta solo hablaré de campo formativo Lenguaje y comunicación.

#### Lenguaje y comunicación

En este apartado se exponen las competencias de habla, audición, lectura y escritura que los niños deben desarrollar a partir de los diversos usos sociales del lenguaje (oral y escrito) y en la práctica comunicativa en los diferentes contextos. De estos cuatro componentes del lenguaje, el PEP se preocupa sobre todo por desarrollar el habla y la escritura, dejando rezagados los aspectos de lectura y audición. En este campo formativo se concibe al lenguaje como una “actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva para integrarse y acceder al conocimiento de otras culturas, interactuar en sociedad y aprender”<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Las competencias para la vida son cinco: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para vivir en sociedad.

<sup>25</sup> Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, *op.cit.*, p. 36.

<sup>26</sup> Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar, *op.cit.*, p. 41.



Al dar mayor peso al habla y a la escritura, el campo es dividido en dos aspectos que son el lenguaje oral y el lenguaje escrito, en ellos se explican las competencias y aprendizajes que se espera adquieran los niños durante los tres años de instrucción preescolar.

A continuación presento los cuadros correspondientes a cada uno de los aspectos. En ellos expongo, únicamente, las competencias que, en mi opinión, están directamente relacionadas con el ejercicio literario, así como sus correspondientes aprendizajes esperados<sup>27</sup>:

Lenguaje oral	
Competencias	Aprendizajes esperados
Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantiene la atención y lógica en las conversaciones.</li> <li>• Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa.</li> <li>• Narra sucesos reales o imaginarios.</li> <li>• Formula preguntas sobre lo que desea saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas.</li> <li>• Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema.</li> </ul>
Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.</li> <li>• Escucha memoriza y comparte poemas, canciones, adivinanzas, trabalenguas y chistes.</li> <li>• Narra anécdotas, cuentos, leyendas y</li> </ul>

<sup>27</sup> Si se desea conocer la totalidad de la información es necesario remitirse al PEP 2011, pp. 47-51.

	<p>fábulas siguiendo la secuencia de los sucesos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crea, colectivamente, cuentos y rimas.</li> <li>• Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o información que proporciona el texto.</li> </ul>
--	--

Lenguaje escrito.	
Competencias	Aprendizajes esperados
<p>Utiliza textos diversos en actividades guiadas o por iniciativa propia, e identifica para qué sirven.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en actos de lectura en voz alta de cuentos [...], que realizan personas alfabetizadas 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>• Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará, a partir del título, las imágenes o palabras que reconoce.</li> <li>• Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector, los usa en actividades guiadas o por iniciativa propia.</li> </ul>
<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>• Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que es lo que sucederá en el resto del texto.</li> <li>• Confirma o verifica información del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de</li> </ul>

	<p>fragmentos o del texto completo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <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 significado.</li> </ul>
<p>Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.<sup>28</sup>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en actividades de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.</li> <li>• Comenta acerca de textos que escucha leer.</li> <li>• Recrea cuentos modificando o agregando personajes y sucesos.</li> <li>• Reconoce la rima en un poema, moralejas en fabulas, formulas de inicio y cierre en cuentos, como recursos propios de los textos literarios.</li> <li>• Usa algunos recursos de textos literarios en sus producciones.</li> <li>• Crea colectivamente cuentos, versos rimados y otros textos con secuencia lógica en la historia, descripción de lugares y caracterización de personajes.</li> </ul>

Es preciso indicar que dentro del aspecto de lenguaje escrito se encuentran algunas estrategias propias de la iniciación a la lectura. Sin embargo, están expresadas en términos de *aprendizajes esperados* por parte del niño y no en función de estrategias que los docentes deban conocer y aplicar durante la lectura.

#### **f) Guía para la educadora**

Es un apartado dirigido exclusivamente a la educadora. En él se habla a grandes rasgos de las expectativas de la RIEB, de los propósitos del PEP, los campos formativos y sus finalidades, se hace un breve esbozo sobre la enseñanza con base en las Competencias para la vida. Por último provee al docente de información sobre cuatro puntos de apoyo para su

<sup>28</sup> Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar, op.cit., pp. 47-51.

desempeño que son: Ambientes de aprendizaje, la planificación, la evaluación y situaciones de aprendizaje.

Respecto a esta sección del PEP, considero que habla de manera muy general sobre una cuestión de suma importancia para el docente, en tanto que se trata de una *guía*. Me refiero a las estrategias en las cuales el educador debe apoyarse. A lo largo del texto se tocan los mismos temas que en el PEP pero reforzados con citas de la RIEB y del *Plan de estudios 2011*, siempre enfocados en la consecución de los estándares curriculares mas no en proporcionar herramientas eficaces para que el docente refuerce, modifique o amplíe su quehacer educativo. Además de que no está dedicado exclusivamente a las educadoras preescolares, sino que está dirigido al grueso de los profesores del nivel básico de educación.

Ahora bien, centrándome exclusivamente en el lenguaje, el PEP establece que los niños deben lograr su uso eficaz como herramienta de comunicación y como instrumento para seguir aprendiendo. En este sentido la lectura juega un papel primordial, pues se le considera como una habilidad que permite la adquisición de conocimientos de forma permanente, además de una actividad cognitiva que invita a la reflexión. En teoría el niño debe ser capaz de seleccionar e interpretar textos de acuerdo con sus gustos e intereses; debe reconocer los diferentes tipos de textos y sus propósitos; con base en el conocimiento de las estructuras de textos literarios, como el cuento, el niño debe ser capaz de narrar historias siguiendo la secuencia y el orden de ideas; debe hacer referencia al tiempo y el espacio; debe ser capaz de escuchar las narraciones de los demás con atención; se pretende que conozca y comprenda algunas imágenes retóricas y finalmente se busca que el niño tenga un concepto positivo de sí mismo como lector, además de tener desarrollado el gusto por la lectura. Desde mi perspectiva este último punto es donde se debe prestar mayor atención, pues regularmente la educación formal está más centrada en desarrollar habilidades como la decodificación o el aprendizaje de las letras, que en formar lectores críticos y reflexivos.

### **3. Importancia de la iniciación a la lectura en preescolar**

He señalado con anterioridad que el PEP ha dado mayor peso a la enseñanza y desarrollo del habla y la escritura, haciendo a un lado a la lectura y la audición como integrantes

fundamentales dentro del desarrollo integral del lenguaje. Aún así, curricularmente uno de los propósitos fundamentales de este nivel educativo es que el niño desarrolle interés y gusto por la lectura en general. A esta se le considera una competencia importante, no obstante, en las aulas no se le presta la debida atención, pues se le observa como una mera herramienta en el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje oral y del escrito. Se le da el lugar de “auxiliar” para la adquisición de la escritura, de herramienta para aumentar el vocabulario, de vehículo para la instrucción continua, lo cual es correcto; sin embargo, esta visión impide que sea apreciada como una actividad importante en sí misma, que requiere de la enseñanza de estrategias específicas para su mayor aprovechamiento. Ahora, si hablamos de la lectura de textos literarios el panorama es aún más desolador, ya que se plantea la idea de que debe inculcarse sólo como un gusto, una actividad de dispersión o para matar el tiempo y no como una actividad que sirve para detonar el pensamiento crítico, para lo cual requiere del desarrollo de habilidades específicas como la observación, el análisis, la asociación, la clasificación, entre otras, cuyo objetivo es que el alumno integre la información adquirida en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él.

La importancia de propiciar el acercamiento a la lectura en la educación preescolar radica en que durante la infancia el cerebro humano se encuentra en pleno desarrollo de sus procesos cognitivos y los convierten en metacognitivos en la medida en que son activados por la enseñanza ejercida por el docente. Estos procesos son la atención, la memoria, la percepción, el lenguaje, la inteligencia y el pensamiento. Todos fundamentales en los procesos de adquisición de conocimientos del ser humano. Este periodo de desarrollo es esencial, pues como menciona J. Fraser Mustard, “el período de desarrollo temprano –que incluye también el período intrauterino– puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo”<sup>29</sup>, por lo tanto se hace patente la necesidad de contar con una estimulación positiva hacia los niños en pos de potenciar sus capacidades innatas.

---

<sup>29</sup> J. Fraser Mustard, *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En: “*Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*”. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS, Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá, 2003.

La literatura también influye en el desarrollo de la identidad personal, pues un niño que tiene contacto con ella comienza a cuestionarse desde pequeño. Es decir, puede escuchar la lectura de un cuento atentamente y si hay algo que desde su lógica no sea coherente o se salga de sus parámetros de realidad inmediatamente se preguntará por qué y buscará las respuestas, ya sea en sus padres, en la familia o en la escuela. De esta manera estaremos ayudando a la formación de un ser autónomo, capaz de contrastar información y formar puntos de vista propios, un ser autocrítico. A través de la lectura de textos literarios, ya sea porque le leen o porque él comienza a tener contacto con el texto, se desarrollan áreas como la social, personal y afectiva. En este sentido un niño que lee literatura desarrollará mayor empatía con sus pares, podrá regular su conducta con mayor facilidad, será un niño más seguro de sí mismo capaz de expresar gustos, miedos, fantasías, deseos e inquietudes mediante el uso del lenguaje hablado, del cual se irá apropiando poco a poco.

Es importante, además, no perder de vista que muchas veces los niños carecen del estímulo de la lectura en casa por diversas razones, ya sean económicas, familiares, emocionales, etc. En tal situación le corresponde a la escuela cumplir con su función homogeneizante y cubrir esas faltas, para “ello hay que propiciar situaciones en que los textos cumplan funciones específicas y les ayude a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para quienes no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar”<sup>30</sup>. De tal forma que para iniciar al niño en la lectura el educador ha de tomar en cuenta el estado de desarrollo en que llegan los niños por primera vez a la institución, buscar las estrategias pertinentes para desarrollar el hábito de la lectura y recuperar el tiempo que no se ha aprovechado en casa, ya que “en el momento en que un niño ingresa a un sistema de educación formal, sus potencialidades de aprendizaje están definidas en gran medida por lo que se haya hecho o dejado de hacer durante los primeros años”<sup>31</sup>. Así, la escuela es el espacio ideal donde el niño puede acceder a la lectura de textos literarios llevado de la mano de un profesional capacitado que lo acercará a la literatura a través de múltiples situaciones de aprendizaje y en un entorno social más amplio. De ahí la importancia de que los docentes tengan el conocimiento y dominio de estrategias de enseñanza, pues son ellos quienes deben crear un

---

<sup>30</sup> Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar, op.cit., p. 44.

<sup>31</sup> Yolanda Reyes, *La lectura en la primera infancia*, p. 6.

puente entre el niño y la lectura cuando los niños no lo tienen en casa o fortalecerlo y ampliarlo cuando sí lo tienen.

Con base en esta información es posible deducir que en el importante proceso de iniciación a la lectura, más allá de programas y regulaciones gubernamentales, intervienen tres actores principales: el texto literario (del cual hablaré capítulos adelante), el niño y el docente. Por ahora quiero referirme a estos dos últimos, pues son ellos quienes al convivir día con día construyen el conocimiento, ya que desde el punto de vista constructivista, este no está dado, sino que se construye en conjunto.

## CAPÍTULO II

### Dos actores principales

Con base en la información expuesta hasta ahora, hemos podido observar que el desarrollo del lenguaje oral y escrito es de alta prioridad para el nivel educativo que nos ocupa. El campo formativo de Lenguaje y comunicación en sus competencias y aprendizajes esperados expresa claramente los objetivos que debe perseguir el docente en materia de lenguaje; no obstante, también se ha podido observar que la literatura es vista sólo como herramienta o auxiliar para la adquisición del lenguaje escrito, lo que ocasiona que el ejercicio literario propiamente dicho sea relegado a niveles secundarios.

Como el propósito de esta investigación/propuesta es, precisamente resaltar el papel de la literatura dentro de la enseñanza preescolar y proporcionar información fundamental a los docentes que los ayude a realizar su labor de iniciación lectora con mayor consciencia y conocimiento, me propongo hablar de los que considero principales actores en este proceso: el niño, el docente y el texto literario.

Por motivos de extensión, me veo en la necesidad de separar la información en dos capítulos, exponiendo en este la referente al niño y al educador y en el siguiente la correspondiente al texto literario.

Comenzaré por determinar al niño de preescolar ideal o promedio, quién es y qué características tiene. Esta es información de suma importancia para el docente, ya que mediante su conocimiento y dominio puede obtener un mayor beneficio de los procesos de desarrollo que atraviesa el infante durante este periodo.

#### **1. El niño de preescolar**

Los especialistas en desarrollo humano dividen las etapas de la infancia y la adolescencia de la siguiente manera: “el periodo prenatal (que va de la concepción al nacimiento), la infancia temprana (que va del nacimiento a los tres años), el periodo preescolar (que va de



los tres a los seis años), la niñez intermedia (de los seis a los doce años) y la adolescencia (de los doce a los veinte años)”<sup>32</sup>.

Según Robert Feldman existen cinco perspectivas desde las que se puede estudiar el desarrollo del niño: la psicodinámica, la conductista, la cognoscitiva, la contextual y la evolutiva. Hay otras nomenclaturas para dichas perspectivas, por ejemplo la de Judith Meece, que las divide en: teoría biológica, teoría psicoanalítica, teoría conductual, teoría cognoscitiva y teoría del aprendizaje social. Lo único que difieren es en el nombre, ya que ambos autores hablan prácticamente de los mismos conceptos. En este caso me apegaré a la nomenclatura de Feldman.

Para este autor la perspectiva *psicodinámica* sugiere que el comportamiento a lo largo de la vida está motivado por fuerzas inconscientes internas, enraizadas desde la niñez, sobre las que se tiene poco control, cuyo principal exponente es Sigmund Freud (1856-1939). La perspectiva *conductista* dice que el desarrollo se entiende a través del comportamiento observable y los estímulos ambientales, sus principales exponentes son John B. Watson (1878-1958) y Frederic Skinner (1904-1990). La perspectiva *cognoscitiva* analiza cómo afectan al comportamiento los cambios o el crecimiento en la forma en que las personas conocen, comprenden y piensan acerca del mundo, Jean Piaget (1896-1980) es su principal representante. La perspectiva *contextual* menciona que el comportamiento está determinado por la relación entre los individuos y sus mundos físico, cognoscitivo, personal y social, los principales defensores de esta perspectiva son Lev Vigotsky (1896-1934) y Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Por último, tenemos la perspectiva *evolutiva* que postula que el comportamiento es el resultado de la herencia genética de nuestros ancestros, los rasgos y el comportamiento que son adaptativos para promover la supervivencia de la especie se heredan a través de la selección natural, su principal exponente es Konrad Lorenz (1903-1989) influido por la obra de Charles Darwin (1809-1882).

Como podemos apreciar hay varias perspectivas desde las que se puede estudiar el desarrollo del niño. Considero que es necesario que el docente las conozca, pues esto le permitirá tener un panorama más amplio desde el cual observar el desempeño del niño e

---

<sup>32</sup> Robert S. Feldman, *Desarrollo de la infancia*, p. 6.

incidir en él. Personalmente me identifico con las teorías contextual y cognoscitiva, que fundamentan el *constructivismo*, corriente pedagógica en la que basaré esta propuesta.

En la presente investigación se entenderá por desarrollo infantil “el estudio científico de los procesos de crecimiento, cambios y estabilidad que ocurren desde la concepción hasta la adolescencia”<sup>33</sup>. Es necesario saber que el desarrollo va más allá de una serie de cambios y logros: el desarrollo del individuo implica una serie de patrones a partir de los cuales podemos hacer inferencias que nos permiten establecer algunos principios o generalidades. Robert E. Owens establece cinco patrones evolutivos comunes al individuo:

1. El desarrollo es predecible, ya que sigue una secuencia ordenada. Por ejemplo, la tendencia cefálocaudal.
2. La mayoría de los niños suelen alcanzar los hitos de desarrollo más o menos a la misma edad.
3. Es necesario que existan oportunidades para el desarrollo. Es decir, “para que puedan desarrollarse, deben disponer de oportunidades para el aprendizaje”<sup>34</sup>.
4. Los niños atraviesan periodos o fases evolutivas. Es decir, que el desarrollo no es lineal, sino que “existen etapas secuenciales y predecibles en las que el desarrollo se concentra en ciertas áreas”<sup>35</sup>.
5. Los individuos pueden llegar a ser muy diferentes. Esto depende de múltiples factores como el origen racial, la nutrición, la genética, etcétera.

No hay un acuerdo entre los especialistas del desarrollo infantil sobre cuántas son las áreas en las que debe dividirse dicho desarrollo. Algunos como Owens lo divide en desarrollo físico, cognitivo, socioemocional y comunicativo; Vilorio describe ocho aspectos del desarrollo del niño, que son físico, motor, sexual, cognitivo, afectivo, social, moral y de lenguaje. En esta investigación me atendré a la división marcada por Feldman, por considerarla la más clara e inclusiva. Este autor divide el desarrollo del niño en las siguientes tres áreas:

- Desarrollo físico.

---

<sup>33</sup> *Ibid*, p. 5.

<sup>34</sup> Robert E. Owens, *Desarrollo del lenguaje*, p. 68.

<sup>35</sup> *Ibid*, p. 69.

- Desarrollo cognoscitivo.
- Desarrollo personal y social.

Dichas áreas se desglosarán en los siguientes apartados. Me enfocaré exclusivamente al rango de edad de niños preescolares.

### **1.1 Desarrollo físico**

Al hablar del desarrollo físico del niño nos referimos a los componentes propios del cuerpo y al control motor. Son tres las áreas que componen el estudio del desarrollo físico del niño:

1. Crecimiento del cuerpo.
2. Desarrollo motor.
3. Desarrollo sensorial o perceptual.

La primera de ellas se especializa en el crecimiento del cuerpo, que denota las cualidades físicas de cada individuo como son la estatura, peso, forma y estructura corporal, mismas que estarán determinadas por factores como la genética, nutrición, salud, raza, condiciones económicas, entre otras, en las que se encuentre inmerso el individuo. Dentro del desarrollo corporal se considera el desarrollo del cerebro, de vital importancia para la adquisición del proceso lector, ya que es en él donde se dan los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje.

El crecimiento del cerebro es acelerado comparado con el resto del cuerpo. “Los niños de dos años tienen cerebros que pesan y miden tres cuartas partes de un cerebro adulto; a los cinco años el cerebro del niño pesa el noventa por ciento del peso que alcanzará en su etapa adulta; no así el peso del cuerpo que a esa misma edad representa solo el treinta por ciento del peso de un adulto”<sup>36</sup>, como se puede observar el ritmo de desarrollo cerebral no tiene comparación con el corporal. Ahora bien, durante este periodo de desarrollo se dan dos procesos en el cerebro que marcan su buen funcionamiento, estos procesos son la *mielinización* y la *lateralización*.

---

<sup>36</sup> Feldman, *op. cit.*, p. 210.

La *mielinización* “consiste en el desarrollo de una funda protectora compuesta por una sustancia grasosa llamada mielina que recorre las conexiones nerviosas”<sup>37</sup>. La función de dicho proceso es importante porque se piensa que está relacionado con el aumento de las capacidades cognitivas del individuo, como la atención: “la mielinización de la forma reticular, una región del cerebro asociada con la atención y la concentración, termina para cuando los niños tienen alrededor de cinco años. Esto podría relacionarse con el creciente lapso de atención de los niños conforme se acerca la edad preescolar”<sup>38</sup>. No hay un acuerdo entre los expertos del desarrollo sobre cuánto tiempo dura este proceso, Feldman, por ejemplo, no menciona un período específico de tiempo, Meece dice que este proceso dura hasta la adolescencia, mientras que Owens piensa que continúa hasta la edad adulta pero con mayor lentitud.

Otro proceso vital es el de la *lateralización*, en el cual el cerebro da preferencia a un hemisferio sobre otro para determinadas funciones. Este proceso se acentúa durante la edad preescolar, etapa durante la cual se puede apreciar claramente la preferencia del niño por escribir con la mano derecha o con la izquierda. Los expertos hablan de que, en general, el hemisferio izquierdo se concentra en “las capacidades o competencias verbales, como hablar, leer, pensar y razonar”, mientras que el derecho se centra en las “no verbales como la comprensión de las relaciones espaciales, el reconocimiento de patrones, dibujos y música, y la expresión emocional”<sup>39</sup>.

También es importante resaltar la plasticidad, propiedad que el cerebro solo conserva hasta la etapa preescolar, que es la capacidad de cambiar ante diferentes situaciones o estímulos. En este sentido Meece menciona que “la ausencia de estimulación puede retardar el desarrollo de las conexiones cerebrales y la aparición de ciertas habilidades; pero en cierta medida la experiencia de la privación temprana se compensa con estimulación posterior”<sup>40</sup>, lo que da la oportunidad de recuperar habilidades y generar competencias en los niños preescolares, aunque estas no hayan sido estimuladas o fomentadas durante la infancia temprana.

---

<sup>37</sup> Owens, *op. cit.*, p. 73.

<sup>38</sup> Feldman, *op. cit.*, p. 212.

<sup>39</sup> *Ibid*, p. 210.

<sup>40</sup> Judith L. Meece, *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, p. 64.

La segunda área importante dentro del desarrollo físico es el motor. Este denota la habilidad de cada individuo de desplazarse y controlar sus movimientos corporales. A decir de Owens en este ámbito operan dos tendencias marcadas y que tienen relación directa con el desarrollo motor. Son las siguientes:

1. La cefalocaudal, que implica que el desarrollo avanza de la cabeza hacia los pies.
2. La próximo-distal, que parte desde el eje corporal de simetría hacia las extremidades.

Las habilidades motrices se desarrollan rápidamente cuando los niños se hacen conscientes de su propio cuerpo y empiezan a darse cuenta de lo que son capaces de hacer. Este tipo de desarrollo tiene dos vertientes: el desarrollo motor grueso y el desarrollo motor fino. El primero de ellos incluye aspectos como la locomoción, el equilibrio, el desplazamiento, la manipulación y la estabilidad. Acciones como correr, saltar, brincar en un pie, etc., dependen del correcto funcionamiento de este desarrollo. Cuando llegan a la educación preescolar la mayoría de los niños han alcanzado altos niveles de logro en las capacidades motrices gruesas. Por ejemplo, ya cuentan con el control suficiente para lanzarle una pelota a alguien con una alta probabilidad de ser recibida por el destinatario. La edad preescolar es la ideal para que el infante adquiera habilidades como andar en bicicleta, aprender a esquiar, a patinar y realizar infinidad de actividades físicas, pues su cuerpo se encuentra en óptimas condiciones para desarrollar ese aprendizaje.

En el siguiente cuadro se mencionan algunas de las habilidades motoras gruesas en las que podemos apreciar el avance de los niños durante el período preescolar:

De los 3 a 4 años	De los 4 a los 5 años	De los 5 a los 6 años
No pueden dar vuelta o detenerse repentinamente.	Tienen más control para detenerse, empezar de nuevo y dar vuelta.	Empiezan, dan vuelta y se detienen eficazmente al jugar.
Suben escaleras alternando los pies.	Descienden de una escalera alternando los pies si se les ayuda.	Descienden por una larga escalera alternando los pies.
Pueden abotonarse ropa con ojales grandes.	Se visten sin ayuda.	Pueden abotonarse ropa con ojales pequeños.

Saltan una distancia de 38 a 63 cm.  (Fuente Feldman, p. 224).	Saltan una distancia de 63 a 83 cm.	Pueden ir corriendo y dar saltos de 70 a 90 cm.
--	-------------------------------------	---

El desarrollo motor fino, o de los músculos pequeños, se refiere al movimiento de los ojos, las manos, los dedos, etc., e implica movimientos corporales más delicados y precisos, como el uso del tenedor, los colores, las tijeras, atarse los zapatos, etc. Este tipo de habilidades requiere de mayor entrenamiento para lograr su perfeccionamiento y exige de los niños mayor atención en su realización. El correcto desarrollo de las habilidades finas es de suma importancia para la adquisición del lenguaje, ya que actividades como hojear un libro o tomar un lápiz para colorear o escribir dependen directamente del adecuado funcionamiento de las mismas. También hay que tomar en cuenta que el dominio de muchos de los movimientos finos no se alcanza sino hasta los años escolares, por tanto es importante que el educador no presione al infante durante esta etapa en la consecución de estas habilidades, sino que propicie su ejercitación con sentido.

A continuación alguna de las habilidades motoras finas que deben alcanzar los niños de preescolar:

De los 3 a 4 años	De los 4 a los 5 años	De los 5 a los 6 años
Cortan papel.	Doblan un papel en triángulos.	Doblan una hoja de papel en mitades y cuartos.
Pegan usando los dedos.	Escriben su nombre.	Crean objetos de barro.
Construyen un puente con tres bloques.	Ensartan cuentas.	Utilizan los crayones eficientemente.
Dibujan un círculo y una cruz.	Construyen puentes con cinco bloques.	Dibujan un triángulo, un rectángulo y un círculo.
Dibujan un muñeco.	Copian una X.	Copian letras.
Vierten líquido de una jarra sin derramarla.	Vierten líquidos de varios contenedores.	

Completan un rompecabezas simple.  (Fuente Feldman, p. 225).	Abren y colocan pinzas para ropa.	Copian dos palabras cortas.
--	-----------------------------------	-----------------------------

Por último está el desarrollo sensorial o perceptual, que consiste en la interpretación de estímulos externos, que hace el cerebro a partir de los sentidos, por ende requiere del buen funcionamiento de la vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto. Si alguno de estos sentidos falla, interfiere directamente con los procesos de aprendizaje. Un ejemplo es el caso de la lectura en donde son básicos los sentidos del oído y la vista, ya que necesitamos del oído para escuchar narraciones y de los ojos para leer historias o para ver los ademanes que hace el lector si la lectura es en voz alta.

Es importante tener en cuenta que, como todos los procesos del desarrollo físico del niño, los sentidos tienen diferentes fases o etapas, por ejemplo los niños recién nacidos sólo son capaces de ver a 18 o 20 centímetros de su rostro, la distancia justa para apreciar el rostro de su madre mientras lo amamanta. Durante la edad preescolar, los niños aún no tienen el dominio de sus habilidades visuales, pues como dice Feldman: “los preescolares son incapaces de captar grupos de letras pequeñas de forma fácil y precisa, como se requiere para leer en libros con letra pequeña. En consecuencia, los infantes que empiezan a leer a menudo se concentran en la primera letra de la palabra y adivinan el resto, lo que conduce, como es de esperarse, a errores frecuentes”<sup>41</sup>. Es de suma importancia que el docente cuente con este tipo de información, pues el carecer de ella puede llevarlo a cometer infinidad de errores durante la enseñanza de la lectura, errores basados en las malas interpretaciones que haga de lo que observa en el desempeño de sus alumnos.

## 1.2 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se refiere al crecimiento intelectual. Está ligado directamente con las estrategias que utilizan los niños para organizar, almacenar y recuperar información, encaminadas a organizar el mundo y resolver problemas. Mucho de este crecimiento está

---

<sup>41</sup> Feldman, *op.cit.*, p. 212.

relacionado con el desarrollo del cerebro, pero también con las oportunidades de aprendizaje con que cuenta el infante, aspecto fuertemente relacionado con la inclusión del niño a un sistema formal de enseñanza y con el entorno en el que se desenvuelva.

Durante la etapa preescolar los procesos cognitivos como la atención, memoria, percepción, inteligencia, pensamiento y lenguaje están en pleno apogeo. Esto, como hemos visto, debido al desarrollo acelerado del cerebro.

Como mencioné al inicio del capítulo hay varias teorías que explican el desarrollo del infante, sin embargo, considero que la cognoscitiva y la contextual son las más adecuadas para explicar el desarrollo cognitivo del niño, ya que toman en cuenta tanto aspectos internos como externos. A continuación una breve exposición de sus principales características:

La teoría cognoscitiva de Jean Piaget divide el desarrollo del niño en estadios. El estadio que corresponde a la etapa preescolar es el del pensamiento preoperacional, que abarca de los dos a los siete años aproximadamente. Durante esta etapa el pensamiento simbólico aumenta, surge el razonamiento mental y se incrementa el uso de conceptos. Piaget considera que el conocimiento proviene de la acción que se ejerce sobre los objetos y que es una construcción continúa, ya que todo el tiempo estamos construyendo nuestro propio saber, debido a que este no está preformado ni en los objetos ni en los sujetos. Para él, el conocimiento es una asimilación e interpretación de estímulos, una integración del objeto a la estructura anterior del sujeto.

Con su teoría, Piaget introduce términos como la función simbólica, la centración, la conservación, la transformación, el egocentrismo y el pensamiento intuitivo como procesos que forman parte del desarrollo cognitivo del niño en este nivel. Personalmente creo que es necesario que el educador conozca estos conceptos para comprender mejor el proceso evolutivo del infante. Desde la perspectiva piagetiana la función simbólica es la capacidad de usar un símbolo mental, una palabra o un objeto para representar algo que no está presente físicamente; la centración, es el proceso de enfocarse en un aspecto limitado de un estímulo ignorando lo demás (la parte por el todo); la conservación, es el conocimiento de que la cantidad no se relaciona con el arreglo ni con la apariencia física de los objetos; la



transformación, es el proceso por el que un estado cambia a otro; el egocentrismo, es la incapacidad que tiene el niño de aceptar la perspectiva de otro, y se presenta en dos formas: la primera, es la falta de conciencia de que los demás tengan otra perspectiva y la segunda, es no reconocer que los demás piensen distinto que uno mismo; por último está el pensamiento intuitivo, que es el uso que hacen los niños preescolares del razonamiento primitivo. Los niños a través de sus experiencias previas son capaces de sacar conclusiones sobre cualquier tema y las defenderán con ímpetu aun si son erróneas.

A grandes rasgos puede decirse que Piaget considera a los niños como pequeños científicos que trabajan por sí mismos para desarrollar una comprensión independiente del mundo, siempre partiendo desde su propia experiencia.

Ahora bien, la perspectiva contextual, representada por Lev Vigotsky, considera a los niños como *aprendices cognoscitivos*, pues aprenden de maestros que dominan las habilidades que son importantes para su cultura. Desde esta perspectiva los niños aprenden de su entorno a través de interacciones sociales en las que son guiados por mentores, adultos o de la misma edad, que les ayudan a la resolución de problemas. Esta teoría se enfoca en los aspectos sociales del desarrollo y del aprendizaje, pues considera que tanto el niño influye en su entorno, como el entorno influye en él, por eso se centra en el mundo social y cultural del niño como fuente del desarrollo cognoscitivo. En este sentido Ana María Maqueo menciona que el espacio educativo se transforma en una especie de *foro cultural*, donde convergen los factores físicos y psicológicos, además de las relaciones sociales: “un espacio donde maestros y alumnos discuten, interactúan, negocian y comparten saberes y contenidos curriculares, valores, actitudes, formas de vida, reglas, normas [...]”<sup>42</sup>.

Una de las importantes aportaciones de Vigotsky fue la llamada *Zona de desarrollo próximo*, que pone de manifiesto la capacidad del niño para resolver problemas difíciles con ayuda de un maestro o guía. Para esto, antes se tuvo que establecer la existencia de un nivel real de desarrollo: “el nivel de desarrollo real expresa las funciones que ya han madurado, son productos finales de un desarrollo. El nivel de desarrollo potencial expresa

---

<sup>42</sup> Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, p. 58.

las funciones que se hallan en proceso de maduración como parte del proceso de desarrollo. El primero es retrospectivo; el segundo es prospectivo. La diferencia entre uno y otro da por resultado la zona de desarrollo próximo”<sup>43</sup>.

Dentro del desarrollo cognitivo, se encuentra el desarrollo del lenguaje, el cual durante los primeros años de vida del infante tiene un ritmo acelerado. Es importante saber que cuando un niño de 3 años de edad ingresa al preescolar cuenta ya con un léxico de 1000 palabras aproximadamente y que día con día es capaz de aprender en promedio una palabra cada dos horas. Este desarrollo tiene que ver con la cantidad y calidad de estímulos que reciba, surge nuevamente el papel preponderante del maestro como sujeto que debe garantizar el enriquecimiento del vocabulario del alumno.

Como puede observarse, continuamente hablamos sobre la importancia que tiene una óptima estimulación dirigida al niño, esta depende no sólo de la institución educativa y del maestro, sino de factores externos como el nivel académico de los progenitores, pues diversos estudios han demostrado que padres profesionistas tienden a hablar por más tiempo con sus hijos que padres que sólo tienen la educación básica; otro factor que se debe considerar es el cultural, ya que cada cultura pone diferentes expectativas en sus niños; el nivel socio-económico también influye, pues se sabe que cuanto mayor es el poder adquisitivo de los padres, más hablan con sus hijos; asimismo, los niños de clase social baja “tienen el doble de posibilidad de escuchar prohibiciones (por ejemplo “no” o “basta”) que aquellos provenientes de familias donde los padres son profesionistas”<sup>44</sup>.

Las capacidades que el docente debe tener presente acerca de los niños preescolares son que hacia los tres años ya son capaces de participar en diálogos relativamente largos y a medida que crecen mejora su habilidad para mantener en marcha un tema; hacia los cuatro años van tomando conciencia de los aspectos sociales de una conversación e intentan utilizar frases claras, bien construidas y adaptadas al oyente.

Es interesante saber que los niños de cuatro años utilizan cinco funciones del lenguaje en promedio, que son: establecer y mantener relaciones sociales, manejar la

---

<sup>43</sup> Berta Braslavsky, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, p. 38.

<sup>44</sup> Feldman, *op. cit.*, p. 250.

comunicación, expresar sentimientos, enseñar cosas y hablarse a sí mismo. De la misma manera pueden adoptar diversos papeles, especialmente cuando están jugando. Estos papeles exigen diferentes estilos lingüísticos, que se denominan registros.

A continuación presento un cuadro donde se expresan claramente los logros que deben obtener los niños preescolares de acuerdo con su edad:

3 años	4 años	5 años	6 años
<p>Vocabulario productivo de 1000 palabras; construye oraciones de 3 a 4 palabras; sus frases son sencillas pero compuestas de sujeto y verbo; juega con las palabras y los sonidos; sigue instrucciones de dos pasos; habla sobre el presente; dice “palabrotas”.</p> <p>(Fuente R. Owens, pp. 94-95, 101).</p>	<p>Vocabulario productivo de unas 1600 palabras; hace muchas preguntas; sus oraciones son cada vez más complejas; recuerda historias y el pasado inmediato; comprende la mayoría de las preguntas sobre su entorno inmediato; tiene algunas dificultades para responder a cómo y por qué; se basa en el orden de las palabras para interpretar las oraciones.</p>	<p>Vocabulario productivo de unas 2200 palabras; discute sobre los sentimientos, comprende los términos <i>antes</i> y <i>después</i> independientemente del orden en que aparezcan en la oración; obedece instrucciones de tres pasos; ha adquirido el 90% de la gramática.</p>	<p>Vocabulario productivo de unas 2600 palabras y comprensivo de entre unas 20,000 y 24, 000 palabras; sus oraciones pueden ser complejas y suelen estar correctamente construidas.</p>

### 1.3 Desarrollo personal y social

Un aspecto importante dentro del desarrollo integral del niño es el personal y social. Los niños al ingresar a la educación preescolar poseen un carácter preformado por el entorno familiar al que pertenecen y que deben modificar al ingresar al centro escolar. En ocasiones este proceso de adaptación es realmente complejo, ya que en muchos casos los niños están acostumbrados a ser el centro de atención de los adultos; otras veces no cuentan con el

desarrollo del lenguaje acorde a su edad porque no tienen mucha interacción con otras personas; en algunas otras los niños son de carácter tímido o violento, etc. Son muchos los factores que pueden influir en el proceso de adaptación al espacio escolar.

Es importante tener en cuenta que el desarrollo personal y social está estrechamente relacionado con las otras dos áreas de desarrollo, ya que “el tamaño y la destreza física, el crecimiento intelectual y las habilidades comunicativas, son elementos importantes que contribuyen a la percepción que un niño tiene de sí mismo y de los demás”<sup>45</sup>. El desarrollo personal es vital, pues determina la perspectiva desde la que el individuo afrontará las diversas situaciones o experiencias que la vida le vaya presentando.

Podemos apreciar las características personales del individuo desde el momento en que formulamos preguntas sobre sus preferencias, por ejemplo, deportivas o sus alimentos favoritos y él responde que el fútbol o básquetbol, o que prefiere la pasta sobre la carne, etc. En ese momento el pequeño está dando muestras de una incipiente formación del *autoconcepto*, en tanto que está tratando de definirse a sí mismo a partir de sus propias percepciones. El autoconcepto “designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismo”<sup>46</sup>. En su formación influyen factores como el cultural, el social, el género, etc.; al mismo tiempo se forma la *autoestima*, que supone “una evaluación de nuestros rasgos, de nuestras capacidades y características”<sup>47</sup>, esto implica todas las ideas que el niño tiene sobre sí mismo, relacionadas con sus características físicas, cualidades y limitaciones, incluye el reconocimiento de su imagen y de su cuerpo. Durante este proceso el niño comienza a entender las diferencias existentes entre él y sus compañeros de clase y empieza a mostrar predilección por determinadas compañías, juegos, comidas, actividades, etc. La escuela preescolar es el espacio donde los niños son libres de expresar sus gustos y preferencias, donde se reconocen como parte de un grupo más allá de la familia, con las diferencias y semejanzas que este espacio implica.

Hay que tomar en cuenta que cuando los niños ingresan al preescolar solo han tenido contacto con el núcleo familiar, de tal forma que el ingreso a la escuela implica un

---

<sup>45</sup> Owens, *op. cit.*, p. 71.

<sup>46</sup> Meece, *op. cit.*, p. 271.

<sup>47</sup> *Ídem.*

cambio considerable, incluso se trata de una cuestión de seguridad, pues de repente se enfrentan a un nuevo entorno y a personas que no son necesariamente conocidas. En este sentido es vital que el educador tenga conocimiento en estrategias para generar empatía con los nuevos integrantes de la institución. Asimismo, el docente debe contar con información previa sobre el entorno familiar del infante, pues este determinará su comportamiento inicial. Debe indagar en aspectos como la situación económica, nivel de estudios de los padres, el tiempo que comparten con sus hijos, los hábitos que mueven a la familia, si se trata de una familia monoparental o no, si hay agresividad dentro del núcleo familiar, ya sea instrumental o relativa, etc., ya que todos estos aspectos determinan al individuo que está ingresando a la institución educativa. Al obtener información de esta índole sabremos por qué un niño actúa de determinada manera y podremos establecer una mejor estrategia para influir en él.

Otro elemento de gran ayuda para facilitar el desarrollo social del niño dentro del ámbito escolar es el juego. Es imperativo que el educador conozca los diferentes tipos de juego que existen y cuales puede llevar a cabo con el niño de acuerdo con su rango de edad y desarrollo físico y cognitivo, así como la función y los aspectos sociales del juego. Feldman menciona que hay seis tipos de juego: 1. El juego funcional, que incluye actividades simples y repetitivas típicas de los niños de tres años; 2. Juego constructivo, más complejo en el que los niños manipulan objetos para producir o construir algo. Se desarrolla a los cuatro años, permite que los niños prueben sus habilidades físicas y cognoscitivas, así como practicar movimientos finos; 3. Juego paralelo, en el que los niños utilizan objetos parecidos de una forma similar al mismo tiempo, pero no interactúan entre ellos. Es un juego común entre los niños al inicio del preescolar; 4. Juego del observador, los niños solamente observan el juego sin participar en realidad. Pueden observar en silencio o hacer comentarios de ánimo o consejo; 5. Juego asociativo, en el que dos o más niños interactúan compartiendo o intercambiando juguetes o materiales, aunque no hagan la misma actividad; 6. Por último el juego cooperativo, donde los niños genuinamente juegan unos con otros, toman turnos, practican juegos o diseñan concursos<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Feldman, *op. cit.*, p. 271.

Para concluir anexo un cuadro en el que Owens muestra los logros que los niños preescolares generalmente alcanzan según su rango de edad.

3 años	4 años	5 años	6 años
<p>Nombra algunas monedas; juega en grupo, hablando mientras lo hace y elige a sus compañeros de juego; comparte juguetes durante breves momentos; adopta turnos.</p> <p>(Fuente R. Owens, pp. 94-95, 101).</p>	<p>Juega y coopera con los demás; se divierte con juegos de papeles.</p>	<p>Se entretiene con juegos sencillos; selecciona a compañeros de su mismo sexo; disfruta haciendo teatro; muestra interés en actividades de grupo; juega de manera constructiva y con un objeto.</p>	<p>Disfruta con los juegos activos; es competitivo; se identifica con los compañeros del mismo sexo; va superando el egocentrismo.</p>

Como hemos visto a lo largo de este apartado, son muchos los factores que intervienen en el desarrollo integral del niño. Ahora bien, ¿cuáles de esos factores se relacionan directamente con la preparación para la iniciación a la lectura? Según Rosalía Aranda<sup>49</sup> son seis:

1. La evolución psicomotriz (desarrollo físico motor<sup>50</sup>). El niño debe ser consciente de sus dimensiones corporales y del lugar que ocupa en el espacio, ya que su cuerpo será el punto de referencia para cualquier actividad.
2. Factores sensoriales (desarrollo perceptual dentro del desarrollo físico). Como ya he mencionado antes, la vista y el oído son esenciales para el desarrollo de las habilidades lectoras, pues de ellos depende la discriminación visual y auditiva. Por ejemplo, en el caso de la lectura en voz alta, los tonos que se empleen serán determinantes para captar la atención de los niños.

<sup>49</sup> Rosalía Aranda, *Atención temprana en educación infantil y primaria*, pp. 140-143.

<sup>50</sup> Colocaré entre paréntesis la correspondencia con la nomenclatura de Feldman, pues Aranda maneja una diferente.

3. Factores lingüísticos (desarrollo del lenguaje dentro del desarrollo cognitivo). Hace referencia a trastornos del lenguaje, que pueden darse en el habla, en la audición, en la lectura y la escritura.
4. Factores ambientales (desarrollo personal y social). Se relaciona directamente con las experiencias lingüísticas dentro del núcleo familiar, la calidad de los estímulos que pueden favorecer o estropear el desarrollo del nivel del lenguaje del infante.
5. Factores escolares, (desarrollo personal y social). Se habla de métodos y materiales de enseñanza, así como del docente a cargo. Se destaca el papel del profesor como la variable de mayor importancia, ya que de acuerdo con su intuición, capacidad de análisis, de observación e investigación podrá incidir más y mejor en los factores preparatorios y en el proceso de maduración de la lectura, también podrá identificar con mayor facilidad las causas de la dificultad para leer, experimentará métodos y metodologías adecuadas al nivel de desarrollo del infante, y sobre todo, llevará al niño a conseguir el gusto por la lectura.
6. Las habilidades lectoras. Se refiere a la enseñanza de habilidades, entendidas como aptitudes adquiridas para llevar a cabo una tarea con efectividad. En este sentido Aranda menciona que es importante desarrollar dichas habilidades de acuerdo con el nivel de madurez del niño.

De esta lista, los únicos factores que puede controlar la educación preescolar son los denominados “escolares” y “habilidades lectoras”. Los cuales están directamente relacionados con el “educador”, pues es quien debe englobar el cúmulo de saberes idóneos para llevar a buen término todas las expectativas que de él y de los niños se tienen. De ahí la importancia de que conozca las características del infante; asimismo, debe conocer las rasgos y funciones que él, como mediador, debe cumplir para la labor educativa y los requerimientos que cada campo de formación necesita para su adecuada enseñanza.

En el siguiente apartado expondré las particularidades que debe cumplir el educador de preescolar según el PEP 2011; las que debe cumplir el docente constructivista y las que debe desarrollar para facilitar el acercamiento a la lectura.

## 2. El educador de preescolar

He hablado sobre las peculiaridades del niño de preescolar, pues considero que es obligación del docente conocer los cambios que experimenta el individuo con el que ha de trabajar.

Corresponde el turno al educador, esta figura encargada del cuidado del niño de entre 3 y 6 años de edad. Durante años la profesión de Educador de preescolar en México ha estado dominada por el género femenino, ya que culturalmente se tiende a considerarla una actividad afín al carácter maternal de las mujeres. Incluso se ha llegado a reducir a la sustitución de los cuidados de una madre, como si se tratará de una continuidad umbilical, pero sin el componente biológico<sup>51</sup>.

Me gustaría hablar brevemente sobre cómo se observa a sí misma la *educadora* de preescolar, pensando en la mayoría femenina. Considero importante este aspecto porque de él parte la seriedad con que el profesor desempeña su labor. En este sentido surgen múltiples interrogantes: ¿cómo se percibe a sí mismo el educador de preescolar?, ¿como una persona que gusta de trabajar con niños?, ¿es esto suficiente para dedicarse a esta profesión?, ¿cómo la perciben los demás?, ¿como una persona que cuida a los pequeños y que estudia para ser docente porque es una carrera fácil?, ¿son reales estas apreciaciones? En mi experiencia laboral he trabajado con educadoras que se dedican a este nivel escolar por diversas razones, las más comunes son las siguientes: 1. Mientras terminan sus carreras (generalmente psicología o pedagogía); 2. Porque consideraron que es una carrera fácil y sin mucha responsabilidad; 3. Porque el trabajo con niños no implica mucho esfuerzo y compromiso o 4. Sencillamente porque les gustan los niños.

Aunado a este tipo de percepciones, hemos de tomar en cuenta la heterogeneidad del perfil que atiende a este nivel académico, ya que la realidad denota panoramas como el siguiente:

---

<sup>51</sup> He de puntualizar que a lo largo de este trabajo he preferido utilizar el término *educador* en el sentido amplio de la palabra, pues considero que la educación a nivel preescolar, al igual que los demás, puede ser desempeñada tanto por mujeres como por hombres, ya que no se trata de una cuestión de afinidades o predisposiciones físicas o sentimentales, sino de profesionalismo.



[...] maestros con formación normalista egresados de planes de estudios anteriores a 1984, que al término de la educación secundaria se formaron como profesores de educación preescolar o primaria. También se encuentran laborando docentes que cursaron licenciatura en instituciones normalistas después de 1984 [...]; asimismo algunos maestros [que] cursaron su licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otros que han estudiado otras licenciaturas o posgrados en universidades de educación superior<sup>52</sup>.

Es fácil deducir que, debido a la poca seriedad que el mismo educador de preescolar le confiere a su labor, además de la heterogeneidad en la planta docente, se trata de un personal que no se cuestiona sobre su trascendencia como formador de futuras generaciones. Frente a este panorama, considero necesario que el educador de preescolar comience a visualizarse como un profesional como cualquier otro: crítico respecto a su práctica académica y capaz de asumir responsabilidades en el campo de la investigación científica, la planeación, la organización y la administración de instituciones preescolares, para que pueda proponer los cambios curriculares que exige una realidad en permanente transformación.

Ahora bien, como lo vimos en el capítulo I, el PEP exige de los alumnos una serie de aprendizajes esperados por campo formativo. Debido al carácter abierto del programa, el encargado de desarrollar esos aprendizajes es el educador, a quien se le proveen de las llamadas *Bases para el trabajo preescolar*. En dichas bases se solicita que el docente cuente con características muy específicas que en la práctica difícilmente posee. El programa requiere del educador un actitud reflexiva y de observación sobre su labor, sobre la de la institución y sobre el desempeño de los infantes, a saber: “Es conveniente que se plantee preguntas cuya respuesta no es sencilla: ¿qué saben o qué se imaginan las niñas y los niños sobre lo que se desea que aprendan?, ¿realmente lo comprenden?, ¿qué valor agregado aporta a lo que ya saben?, ¿qué *recursos* o *estrategias* contribuyen a que se apropien del nuevo conocimiento?”<sup>53</sup>. Estos cuestionamientos son de suma importancia, pues plantean las bases para una labor educativa consciente y reflexiva, así como la importancia que del manejo de recursos y estrategias debe tener el educador para facilitar el aprendizaje del educando, habla también de la consideración que debe tenerse de los conocimientos previos, así como del aprendizaje significativo. El problema que observo es

---

<sup>52</sup> *Reforma Integral de Educación Básica, op. cit.*, p. 29.

<sup>53</sup> *Programa de estudios 2011, Guía para la educadora. Educación básica preescolar, op.cit.*, p. 20.

que, efectivamente, los educadores han escuchado de la importancia de estos elementos para su labor educativa, sin embargo al momento de realizar sus avances programáticos o planeaciones parecen olvidarlos. Lo mismo ocurre con las estrategias en las que deben apoyarse, las cuales no conocen a profundidad, más aún en lo referente a la enseñanza de la lectura. Esto los orilla a basarse por entero en las guías que la SEP les provee, mismas que en el caso específico de la lectura son extremadamente básicas y superficiales.

Otras cualidades que exige el PEP son que el docente cuente con la facilidad para propiciar el trabajo entre pares; la capacidad para desarrollar empatía hacia todas las formas culturales presentes en el grupo; que emplee estrategias para promover y ampliar la igualdad social y erradicar la discriminación; al mismo tiempo que fomente y promueva la equidad de género. En cuanto a la *intervención educativa*<sup>54</sup> el programa menciona que el docente será capaz de fomentar, mantener y motivar el deseo de los niños por conocer; deberá generar un ambiente estimulante en el aula; su intervención será flexible y además, creará un puente entre la escuela y la familia.

Como podemos observar el programa es muy puntual acerca de las características que el docente debe satisfacer. No obstante, no toma en cuenta las razones por las que la mayoría de las educadoras están frente a grupo: ¿qué las llevo ahí? Aun así, las exigencias son grandes.

Ahora bien, los requerimientos del PEP son en general los que debe cumplir cualquier docente, sin embargo, siendo más específico: ¿cuáles son las características que debe tener el educador de preescolar si lo que se pretende es que sea el puente entre el niño y la literatura? A continuación trataremos de ello.

---

<sup>54</sup> El PEP no ofrece una definición de dicho concepto, sin embargo la Universidad Pedagógica Nacional en 2002, la define como “La acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica, para su transformación” y menciona que “la intervención se gesta a partir de la identificación de un problema, de una necesidad o de una demanda de apoyo, etcétera, siendo el diagnóstico una herramienta fundamental para su detección, a partir del cual se deciden los alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente, fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados del proceso que se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora”.

## 2.1 Características y funciones del mediador entre la literatura y el niño

Según Frida Díaz Barriga en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*<sup>55</sup>, el docente actual debe cumplir, en términos generales, con lo siguiente:

1. El docente es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos. Es el encargado de facilitar los nuevos conocimientos, por lo tanto se requiere que cambie la perspectiva que tiene de sí mismo: debe dejar de ser “el maestro”, dueño único del conocimiento, para convertirse en un compañero y guía.
2. Es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase. Este aspecto se encuentra explícito en el PEP 2011, sin embargo para ser un docente reflexivo, este habrá de tener plena consciencia de la importancia de su papel de guía, así como del impacto que su desempeño tendrá en el desarrollo personal y académico del niño. Respecto a este punto Berta Braslavsky menciona que el docente debe plantearse preguntas del tipo: ¿quién es este niño?, ¿qué experiencia ha tenido? y partir de ahí para construir sus estrategias educativas.
3. Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio. Este aspecto es de suma importancia, pues habla de la capacidad de adaptación y aprendizaje del propio docente, así como de su apertura a nuevas ideas, técnicas, estrategias, enfoques psicopedagógicos, etcétera.
4. Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos. Este punto, aparentemente obvio, es uno de los que mayor atención requiere por parte del docente, ya que como mencioné antes, el profesor al hacer sus avances programáticos se enfoca tanto en la consecución de objetivos (en este caso de *aprendizajes esperados*), que prácticamente se olvida de que debe desarrollar un aprendizaje significativo en los niños, pues será este, y no la memorización y repetición sin sentido, la que fijará los nuevos conocimientos en el infante. Si hablamos de literatura, será necesario que se le narren historias próximas a su

---

<sup>55</sup> Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 9.

imaginario, en las que se traten temas y problemáticas con los que pueda sentirse identificado, por ejemplo la serie de *Olivia* de Ian Falconer, en la que se retratan de manera divertida y comprensible las 'aventuras', por decirles de alguna manera, pues se trata de una vida bastante normal, de una niña-cerdito.

5. Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus alumnos. Es muy importante que el educador no pierda de vista la individualidad de cada uno de sus alumnos, pues sólo así será consciente de las necesidades pedagógicas de cada uno de ellos. En este sentido Frank Smith dice que “lo que el profesor necesita es entender cabalmente las posibilidades y costes particulares (para el niño) que los diferentes métodos y materiales representan, entender a cada niño en particular”<sup>56</sup>.

6. Establece como meta la *autonomía y autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de responsabilidad y de control de los aprendizajes. Más allá de conocimientos específicos, aprendizajes esperados y estándares curriculares, el educador debe plantearse la formación de un individuo autónomo, crítico, reflexivo y responsable, capaz de llevar a la práctica cualquier conocimiento aprendido directa o indirectamente. El educador debe llevar al alumno al plano de la metacognición.

Partiendo desde esta perspectiva constructivista<sup>57</sup> de la enseñanza, podemos vislumbrar a un *educador-acompañante*, cuyo papel principal es facilitar al niño la asimilación de nuevos conocimientos, considerando sus características y nivel de maduración en la programación de las *competencias y aprendizajes esperados*. Este educador de preescolar ha de ponerse al nivel del infante para lograr una mejor comprensión de su comportamiento, de sus procesos de aprendizaje y de su desarrollo en

---

<sup>56</sup> Frank Smith, *Para darle sentido a la lectura*, p. 20.

<sup>57</sup> Según Mario Carretero: “El constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (p. 22).

general, con el único objetivo de aprovechar esta cercanía para mejorar su labor educativa y tener un mayor impacto en el niño.

Ahora bien, para el ejercicio de la *iniciación* o *acercamiento* a la lectura de textos literarios, es necesario que el docente, además de las anteriores características, desarrolle otras que están directamente relacionadas con la lectura. Para llegar a ellas, el educador deberá reflexionar sobre cómo se visualiza a sí mismo como lector, qué entiende por el ejercicio de la lectura, deberá preguntarse si considera a la lectura y a la literatura como aspectos importantes de la enseñanza y si tiene conocimientos específicos para el fomento a la lectura de textos literarios.

Después de hacer este ejercicio inicial de reflexión el docente será capaz de juzgar el nivel de conocimiento que tiene sobre la materia. Posteriormente con ayuda de algunas lecturas complementarias podrá determinar qué tanto dominio tiene sobre estrategias para lograr el acercamiento entre la literatura y el niño. De tal forma que se encontrará en posición de aprender, mejorar o agregar las estrategias que necesite según las necesidades de sus alumnos. A este respecto considero posible que el docente desarrolle un buen concepto de sí mismo como lector y adquiera los conocimientos necesarios para ser, además de un educador constructivista, un buen iniciador y guía de los niños en la lectura literaria.

Es importante que el educador tenga claro que él como “maestro es un puente entre lo que antes hubo y lo que vendrá, un puente a través del cual se produce un encuentro”<sup>58</sup>. En este caso, el encuentro será entre la literatura y el niño, por lo tanto el docente debe comprometerse a acrecentar su calidad lectora, sea que tenga nula, escasa o vasta experiencia con los libros. En alusión a esto, Aidan Chambers considera que cada profesor debe tener leídos al menos 500 libros antes de iniciar su práctica docente para garantizar un amplio repertorio a sus alumnos. Si tenemos en cuenta la realidad lectora en México es difícil cumplir este requisito, sin embargo marca un precedente que el profesor mexicano podría tomar como meta inicial y no como mínimo.

---

<sup>58</sup> María Teresa Andruetto, *La lectura, otra revolución*, p. 113.

Considero que una de las primeras impresiones que el docente debe cambiar respecto a la literatura es que, a pesar de que el PEP maneja su desarrollo a nivel de “gusto”, la importancia de la literatura radica en la capacidad que tiene en la formación de un ser crítico, que exprese sus ideas y pensamientos de forma lógica, clara y ordenada. Asimismo, debe comprender que la literatura dota al ser humano de una capacidad interpretativa, expresiva y simbólica que resulta determinante para el desarrollo de la creatividad del sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como procedimiento dinámico de construcción de sentido.

De la misma manera, es necesario para el educador superar, o dejar de lado al menos durante la etapa de iniciación, la concepción de que *leer* es la capacidad de decodificar un texto y que implica un mero conjunto de habilidades secuenciales; es importante que considere el acto de la lectura como un proceso de comprensión y de construcción de significado, en el cual el niño tiene un papel activo; incluso, si no sabe leer formalmente, pues en dicho proceso “el niño despliega una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal [...]”<sup>59</sup>.

Varios especialistas en el desarrollo de estrategias de enseñanza del lenguaje han realizado estudios enfocados en el proceso de iniciación y fomento a la lectura. Mediante sus investigaciones han concluido, lo que para cada uno de ellos debe tener un mediador de la lectura como características básicas. A continuación expondré un cuadro comparativo entre tres autoras representativas en este tipo de estudios:

Yolanda Reyes <sup>60</sup>	Teresa Colomer <sup>61</sup>	Isabel Solé <sup>62</sup>
1. Requiere de un acercamiento a los procesos de lectura.	1. Conocer las experiencias previas del alumno con la lectura y con base en ello decidir un aprendizaje	1. Requiere un sólido y amplio conocimiento psicológico y educativo.

<sup>59</sup> Yolanda Reyes, *op. cit.*, p. 12.

<sup>60</sup> *Ibid*, pp. 26-27.

<sup>61</sup> Teresa Colomer, *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, pp. 250-253.

<sup>62</sup> Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, p. 10.

2. Conocimiento de los materiales infantiles.	programado conveniente a su proceso de lectura de libros.	2. Una experiencia docente dilatada y reflexionada.
3. Conocimientos básicos sobre el desarrollo infantil desde el punto de vista cognitivo, emocional y sociocultural.	2. Debe hacer una selección de textos pensándolos como un <i>conjunto educativo</i> del cual sacar el mayor provecho.	3. Sensibilidad ante las situaciones educativas, que solo puede desarrollarse en contacto directo con ellas, implicándose y comprometándose a fondo con su planificación, ejecución y valoración.
4. Herramientas conceptuales para atender a la familia.	3. Ser un lector experto que funja de guía y ayude al alumno en la construcción de significado del texto.  4. El docente debe <i>preparar</i> a conciencia sus actividades en el aula. Ha de tener claras las metodologías y estrategias que empleará en la consecución de objetivos.	

Observamos que estas tres autoras toman en cuenta aspectos diferentes sobre las cualidades que un mediador de la literatura debe cumplir. Sin embargo, hay puntos de encuentro que son significativos, por ejemplo el que se considere básico el conocimiento del desarrollo integral del niño, el conocer a profundidad el material infantil, además de la importancia de la planificación y el uso de estrategias.

Desde mi punto de vista considero que hay que agregar algunos puntos más a este listado de requisitos, algunos bastante obvios pero por lo mismo fácilmente olvidables. Recordemos también que el propósito de este trabajo es hacer más sencilla y transparente la labor educativa al docente de preescolar. A continuación presento un listado de características adicionales del mediador entre la literatura y el niño:

1. El educador que funja como mediador debe ser un lector asiduo. Ha de contar con una cultura literaria amplia, pues sólo mediante el conocimiento de la literatura se puede discernir entre la diversidad de materiales y elegir los idóneos para acercar a los niños textos que de verdad despierten su interés, pues como dice Aidan

Chambers “*A los lectores los hacen los lectores. Este es el principal factor que hay que tener en cuenta*”<sup>63</sup>.

Antes bien, si el docente, previa reflexión se da cuenta de que no tiene un gran conocimiento en cuanto a literatura, es imperativo que busque subsanar ese vacío, acercándose a textos que lo orienten y lo guíen, en principio, en su propio proceso de iniciación a la lectura y gradual o simultáneamente se empape de los materiales infantiles con los cuales iniciará a los pequeños.

2. El docente, al ser un buen lector, habrá de realizar una selección crítica de los materiales que decida compartir con los niños. No debe darle lo mismo usar un texto que otro, ha de fundamentar su elección, ya que su meta es aportar buenos libros. Para realizar dicha selección ha de tomar en cuenta los objetivos que pretende alcanzar con cada lectura, ya que no todos los textos son funcionales para determinados fines. Es decir, primero se marcará el propósito de la lectura y después se elegirá el texto.

3. El educador deberá tener conocimientos en estrategias de enseñanza que faciliten el proceso de iniciación lectora. Este es un punto de gran importancia, ya que si el docente posee los conocimientos literarios necesarios, sería una pena que no fuese capaz de transmitirlos por falta de estrategias. Por lo tanto, es primordial que busque información sobre las tácticas que lo ayudarán a activar los conocimientos previos de los alumnos, a generar experiencias significativas, a hacer inferencias, predicciones, entre otras estrategias, puesto que para transmitir las primero ha de dominarlas.

4. El educador de preescolar debe tener pleno conocimiento del desarrollo integral del niño, pues del buen desarrollo de este dependerá el desempeño del infante en el aula. Es fundamental que el docente cuente con este saber, pues así le será más fácil detectar y valorar posibles trabas en el aprendizaje del niño. Como vimos en la primera parte de este capítulo, los rezagos en el aprendizaje del infante pueden estar motivados por distintos factores. Con base en este conocimiento y mediante la

---

<sup>63</sup> Aidan Chambers, *El ambiente de la lectura*, p. 123.



observación y análisis del alumno, el profesor estará en posición de ofrecer soluciones acordes a la situación que se le presente. Podemos decir entonces, que la razón fundamental por la que el educador debe estudiar el desarrollo del niño es para saber cómo aprender y, por ende, mejorar la forma de enseñar. Parafraseando a Smith es preciso decir que la enseñanza de la lectura ha de quedar a cargo de aquellos que comprendan la naturaleza de esta y *conozcan al alumno en sus peculiaridades*.

5. Debe tener una actitud reflexiva sobre su quehacer docente. Ha de estar en constante observación del acontecer dentro del aula, pues es así como podrá determinar si sus métodos están rindiendo frutos o si ha de modificarlos. Es necesario que reflexione sobre sí mismo y sobre si está obteniendo los resultados que espera. Si es así, sería bueno preguntarse ¿cómo es que lo ha logrado y qué puede hacer para mejorar cada día? Si no, podría meditar sobre lo que le está faltando para influir realmente en sus alumnos, deberá cuestionarse, entre otras cosas, si es una cuestión técnica o personal, etc.

Ha de pensar en sus alumnos mientras proyecta sus avances programáticos, ya que siempre debe partir de ellos y sus experiencias previas, en este caso con la literatura. Es fundamental que se plantee preguntas como: ¿quién es este niño?, ¿qué experiencias ha tenido con la literatura?, ¿es un niño que en casa tiene el estímulo de la lectura? Si la respuesta es positiva: ¿qué es lo que ha leído o le han leído? Si la respuesta es negativa: ¿por qué no ha tenido este acercamiento?, ¿cuál es la manera más efectiva para introducirlo en el mundo de las letras?, ¿cuáles son sus intereses?, etcétera.

Este tipo de cuestionamientos llevarán al docente a realizar una planificación educativa reflexionada, ajustada y flexiva proporcionando así a todos los niños la oportunidad de acceder a los mismos saberes desde su individualidad.

6. Otro aspecto importante es el lazo afectivo que el docente entable con los alumnos, en tanto que la lectura es una actividad que se comparte, ya sea entre padres e hijos, amigos y compañeros, y también entre maestros y alumnos. El

docente debe tener claro que el ejercicio de la lectura ha de relacionarse con una actividad placentera, alejada de cualquier presión académica y de procesos formales de alfabetización, pues como menciona Yolanda Reyes “La experiencia de leer en la primera infancia puede [yo diría *debe*] vincularse al placer -no al éxito o al fracaso escolar-”, además de que “se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros y a las diversas posibilidades de comunicación humanas presentes en la música, en el arte, en el lenguaje oral revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida”<sup>64</sup>, el cual es el objetivo principal del mediador. En este mismo sentido, Daniel Pennac en su libro *Como una novela*, menciona que para ofrecer al niño *lo máspreciado* del acervo del maestro, tiene que existir un lazo real de afecto entre ambos, ya que la lectura es un acto de amor y este lo compartimos sólo con nuestros preferidos.

7. El mediador debe tomar con seriedad el proceso de iniciación y preparar sus lecturas con el mismo compromiso con que prepara las enseñanzas de los demás campos formativos. El tratarse de un ejercicio de acercamiento a la lectura implica que el educador tenga pleno conocimiento de las estructuras narrativas con las que decida trabajar. Mi propuesta es que lo haga con el cuento, por ser el género narrativo más cercano al niño. Esto supone que el educador se apropie de él, para eso ha de leerlo y releerlo hasta comprenderlo y dominarlo completamente. Ha de tener claras las estrategias que utilizará para iniciar al niño, de acuerdo con su edad. También es importante que considere que dichas estrategias son artes que deben adquirirse y ejercitarse para lograr su perfección y que deben tomarse con profesionalismo. Es vital que el docente considere a la literatura como una actividad más de aprendizaje y no “como una simple actividad de relajamiento para rellenar el tiempo muerto que se limita a tomar un libro de entre tantos otros y leerlo a los alumnos”<sup>65</sup>.

El principal objetivo del educador, respecto a la lectura, debe ser acercar al niño a la literatura de manera amable y amena, generando en éste el deseo de seguir leyendo sin

---

<sup>64</sup> Reyes, *op. cit.*, p. 17.

<sup>65</sup> Jean-Marie Gillig, *El cuento en pedagogía y en reeducación*, p. 100.

necesidad de que se le presione para ello. Ahora bien, al trabajar con los pequeños el educador debe tener claras sus funciones como puente entre la lectura y el niño, pues de no ser así puede perderse fácilmente y terminar por sólo contar cuentos a los niños sin ningún fin específico.

A decir de Aidan Chambers el mediador tiene cuatro funciones principales:

Ellos proporcionan, estimulan, demuestran y responden. Proporcionan libros y tiempo para leerlos y un ambiente atractivo en el que la gente quiera leer. Estimulan el deseo de convertirse en lectores reflexivos. Demuestran por medio de la lectura en voz alta y de su propio comportamiento qué hace un “buen” lector. Y responden, y ayudan a otros a responder, a la individualidad de cada uno en la comunidad de lectores a la que pertenecen<sup>66</sup>.

Me parece una muy buena conclusión sobre lo que debe hacer un mediador, pero considero que sólo es asequible para aquellos que estamos inmersos en el mundo de la literatura. Un profesor promedio de preescolar difícilmente tiene en mente estas cuatro funciones en su quehacer diario, a menos que haya pasado por un proceso de reflexión previa sobre la trascendencia de la literatura en el desarrollo cognitivo del infante y de su papel como facilitador de la lectura.

Suponiendo que así haya sido, ha de tener presente no sólo las funciones mencionadas por Chambers, sino otras más que son el camino para llegar a las que dicho autor propone. Estas otras funciones son las siguientes:

1. El docente no debe perder de vista que su función es *expandir* las primeras lecturas del niño. No se trata de enseñarle a leer, en el sentido de alfabetizar, sino de propiciar en él el hábito de la lectura reflexiva y crítica. Para cumplir ese objetivo deberá hacer de la lectura en clase una actividad significativa, ya que “si leer no afecta nuestras vidas, no nos cambia o influye en nuestro comportamiento, entonces no es más que un pasatiempo que difícilmente vale toda la atención que le dedicamos”<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> Chambers, *op. cit.*, p. 130.

<sup>67</sup> *Ibid*, p. 62.

2. El mediador debe *motivar* al niño y hacerle saber que la lectura es una fuente de placer que proporciona la oportunidad de aprender de su entorno a través de un lenguaje literario. Es imperativo que el educador cree en el infante la necesidad de leer por sí mismo con el afán de conocer sobre su entorno inmediato, pero también para aprender, en el sentido de intimar, de culturas lejanas a las que difícilmente podrá acceder; debe hacer énfasis en que la literatura le permitirá un conocimiento más profundo del ser humano: ¿por qué actuamos de tal o cual forma?; de la misma manera es importante que el niño reconozca en la literatura la oportunidad de abstraerse de la realidad para sumergirse en un mundo imaginario que le brindará posibilidades infinitas. Para estimularlo es necesario que los adultos compartan con él todo tipo de escritos, pero principalmente cuentos, poesías, rimas, de tal forma que en el niño despierte la sensibilidad hacia la literatura.

3. Debe fungir como *apoyo* para los niños en su formación lectora, ya que él será, si el niño no lo tiene en casa, la persona que ofrecerá su bagaje literario al pequeño. Es importante que el educador sea capaz de crear redes literarias para que el infante tenga parámetros de comparación, ya que el gusto y el valor de la lectura se basan en la comparación de obras leídas. Asimismo debe estar dispuesto a ayudar al pequeño a superar obstáculos en su inicio a la lectura, lo que implica que el educador sea paciente y tolerante a la frustración.

Pienso que si el educador no pierde de vista estas funciones elementales en su quehacer diario, su papel como mediador o facilitador de la lectura será más productivo tanto para él como para los alumnos. Para él, porque verá rendir frutos de su esfuerzo, lo que lo motivará a seguir adquiriendo mayores conocimientos y para los alumnos, porque se beneficiarán al recibir un acercamiento de calidad, que no improvisado, a la lectura de textos literarios.

A este respecto es importante que el educador tome consciencia de la relevancia de su papel de mediador y se *prepare* para formar a las generaciones a su cargo, “porque un

buen maestro transmite, además de conocimientos específicos, un modo de estar en el mundo, una concepción de vida, y puede dejar una marca imborrable [...]”<sup>68</sup>.

Hasta ahora he expuesto información que considero relevante sobre las características del niño, pero sobre todo he hecho hincapié en las características del docente, como encargado de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental que no se pierda de vista que el propósito de este trabajo es proporcionar la información básica necesaria a los educadores para que puedan desarrollar sus actividades de acercamiento a la lectura de manera óptima. En este sentido, la información que se presenta a continuación está centrada en las características de los materiales literarios, con los cuales el educador podrá realizar su labor.

---

<sup>68</sup> Andruetto, *op.cit.*, p. 137.

## CAPÍTULO III

### Iniciación a la lectura de textos literarios en preescolar

Hasta ahora hemos visto que, para llevar a cabo el proceso de iniciación a la lectura sin contratiempos significativos, el niño debe tener desarrolladas sus capacidades cognitivas de lenguaje y comunicación para aprovechar al máximo los conocimientos y experiencias que se le pretenden transmitir mediante la lectura. Hemos destacado la importancia del educador en el proceso de enseñanza. Se ha subrayado que debe tener conocimientos básicos sobre el desarrollo integral del niño, así como claridad en las características o habilidades que debe fomentar en sí mismo para desarrollar adecuadamente sus funciones como mediador literario. También hemos hablado de la escuela como el espacio donde la construcción de lectores tiene su punto nodal, ya que es el lugar donde los niños pueden encontrar un guía preparado para iniciarlos en el mundo de la literatura.

Es momento de hablar sobre el proceso de iniciación o acercamiento a la lectura, como tal. En torno a ello surgen algunas preguntas: ¿cuál es la finalidad de iniciar al niño en la lectura?, ¿de qué índole son los beneficios que este ejercicio le reporta al infante?, ¿de qué tipo de estrategias será necesario dotar al maestro para realizar esta tarea? y por último ¿qué tipo de materiales deben emplearse para producir este acercamiento?

Como he mencionado anteriormente, acercar al niño a la lectura desde temprana edad no puede traerle más que ganancias. Estas se verán reflejadas en sus tres áreas de desarrollo. Aquí algunos ejemplos:

1. Físicas, dado que el contacto directo con los libros lo ayuda a perfeccionar sus habilidades motrices finas, pues, como se dijo en su momento, están relacionadas con los movimientos de los dedos y ojos, por mencionar algunos. El niño al entrar en contacto con los libros tiene la oportunidad de practicar dichos movimientos al tratar de cambiar la página o al observar detenidamente los dibujos.

2. Cognitivas, ya que el ejercicio de la lectura propicia el desarrollo de los procesos cognitivos básicos para el aprendizaje, como la atención, la memoria, la percepción, la inteligencia, el pensamiento y el lenguaje.

Respecto a esto Teresa Colomer menciona que, con base en el ejercicio literario, se puede observar el progreso cognitivo de los niños, en cuanto a competencias literarias se refiere, en tres aspectos muy marcados:

a) La adquisición del sistema de símbolos, ya que el acceso al lenguaje escrito supone un avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. Colomer dice que “los libros ayudan a saber que las imágenes y las palabras son representaciones del mundo de la experiencia”<sup>69</sup>.

b) El desarrollo de la conciencia narrativa. La autora afirma, y concuerdo con ella, que los niños a temprana edad ya conocen algunas convenciones literarias. Esto derivado de que, al menos de forma oral o a través de la televisión o internet, han estado expuestos a algún cuento o historia por muy básica que sea. Los pequeños demuestran estos conocimientos a través de sus “soliloquios, juegos y relatos (fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio de tono de la voz, presencia de personajes convencionales de ficción, etc.)”<sup>70</sup>. Del educador dependerá acrecentar estos conocimientos.

c) La ampliación de la experiencia. Aquí se aquilata el valor de la literatura, en el sentido de que una de sus funciones es ofrecer más que lo que la vida cotidiana puede dar. La literatura tiene el poder de expandir la imaginación y las habilidades perceptivas del hombre más allá de sus límites naturales. Por tanto se convierte en el instrumento ideal para ampliar la experiencia de los infantes.

Al leer en voz alta para los niños o al contarles un cuento, les estamos ofreciendo la oportunidad de adquirir conocimientos de diversa índole, convertimos la actividad literaria en algo más que un pasatiempo. En este sentido Geneviève Patte señala que mediante la lectura “los niños toman posesión de datos

---

<sup>69</sup> Colomer, *op.cit.*, p. 70.

<sup>70</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 73.

etnográficos, del sentido de lo ocasional y de lo ritual, de los niveles de lenguaje, y cobran conciencia de los registros lingüísticos, de las mitologías y del poder del conocimiento en el contexto cultural de su familia y de sus pares”<sup>71</sup>.

Al mismo tiempo, el ejercicio literario ayudará al alumno a desarrollar las habilidades de observación, análisis, asociación, clasificación, discriminación y comparación, entre otras. De tal forma que cuando los niños leen reflexivamente adquieren “un instrumento de intervención sobre el mundo que nos [les] permite pensar, tomar distancia, reflexionar; también una esplendida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio”<sup>72</sup>.

3. Personales y sociales, al tratarse de una actividad que se efectúa en parejas o grupos, permite al infante fortalecer su capacidad de socializar, dialogar y negociar, desarrollando, entre otros aspectos, su empatía hacia los demás.

Hay muchas y muy encontradas opiniones respecto a los aportes que la lectura literaria tiene en la formación del carácter o personalidad de los niños. Algunos especialistas piensan que la literatura para niños debe ser lo más parecida a la realidad, pues así no crecerán con *pájaros en la cabeza*; otros piensan que debe ser todo lo contrario y que se deben abordar temas fantásticos, ya que esto desarrollará su imaginación.

Mi postura respecto a este tema es moderada, pues considero que mientras los textos sean significativos, realistas o fantásticos, siempre aportarán algo al pequeño, en palabras de Patte: “Una obra profunda tiene siempre un alcance psicológico”<sup>73</sup>. Es importante comprender que la literatura es un medio que nos permite vivir experiencias que difícilmente viviríamos en la realidad, comprender sentimientos que tal vez nunca lleguemos a experimentar, es un acercamiento a la complejidad humana.

Como hemos podido observar en este breve listado, iniciar al niño en la lectura de textos literarios garantiza la formación de un individuo crítico y reflexivo, que cuenta con herramientas para enfrentarse a la vida diaria, desde una postura de observación y análisis.

---

<sup>71</sup> Geneviève Patte, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, p. 198.

<sup>72</sup> Andruetto, *op. cit.*, p. 111.

<sup>73</sup> Patte, *op. cit.*, p. 140.



Como mejor expresa Teresa Colomer: “Aprender a leer literatura da la oportunidad de sensibilizarse a los indicios del lenguaje, de convertirse en alguien que no permanece a merced del discurso ajeno, alguien capaz de analizar y juzgar, por ejemplo lo que se dice en televisión o de percibir las estrategias de persuasión ocultas en un anuncio”<sup>74</sup>.

Ahora bien, uno de los elementos imprescindibles dentro del ejercicio literario son los materiales de que se dispone para realizar la actividad. Como se ha señalado, la responsabilidad recae en el docente, por tanto es importante que cuente con la habilidad o disposición para *seleccionar* textos apropiados a la madurez cognoscitiva e intereses de los niños.

La importancia de una buena selección de textos radica en que al tratarse de destinatarios infantiles, esta labor de mediación es aún más delicada, ya que se trata de elegir en nombre de otros y para otros, que por su trayectoria vital y por su lugar en la organización social aún no se han apropiado de la posibilidad y el derecho de elegir por sí mismos o están en camino de hacerlo (si se les habilita y se les garantizan los medios para lograrlo). Por tanto, es necesario que el educador piense en la selección de textos como una práctica cultural sobre la que debe reflexionar y actuar críticamente, pues sólo a través de una selección consciente se tendrá la oportunidad de influir a profundidad.

Para esta labor de acercamiento a la lectura de textos literarios es necesario que el docente conozca la mayor cantidad de materiales a su disposición. Sería bueno que comenzara por aquellos que tiene en el aula y los de la biblioteca escolar. Para, posteriormente, acercarse a las librerías con el fin de conocer las novedades que ofrecen, y que él, en su papel de mediador, puede agregar a sus prácticas docentes.

Para este nivel educativo sugiero que se entienda por *material literario infantil* todo aquel recurso didáctico susceptible de ser leído literariamente, sin dejar de considerar que cualquier objeto, situación o ilustración son susceptibles de significado también. Esto en el entendido de que en la actualidad los *libros* infantiles incluyen elementos ajenos al texto propiamente dicho, tales como las imágenes, las texturas, los olores y los sonidos.

---

<sup>74</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 94.

Lo deseable es que el educador conozca, comprenda y evalúe los elementos de cada material literario a su disposición. Uno de los primeros aspectos que debe tener presente es que la International Board on Books for Young People (IBBY)<sup>75</sup> divide los libros infantiles en dos grupos:

1. Los libros literarios: poesía, narrativa y teatro.
2. Los libros informativos: biografías, enciclopedias, manuales, etc.

Para este proyecto me restringiré al grupo de los libros literarios en su rubro de narrativa. Como mencioné antes, los materiales literarios infantiles, en su mayoría, están integrados por una estructura narrativa e imagen, por lo tanto hablaré sobre las características principales del texto, en tanto estructura narrativa y de las imágenes, como auxiliar o complemento del mismo.

### **1. El texto literario. El tercer actor**

El texto literario debe cumplir con ciertas características para ser elegible, ya que es la base sobre la cual el docente desarrollará su actividad de iniciación. De la pertinencia del texto literario, más las habilidades del mediador, dependerá si se logra el acercamiento óptimo a la lectura por parte del infante.

Para este fin propongo trabajar con el *cuento*, porque considero que es el mejor recurso<sup>76</sup> para comenzar este proceso, en tanto que es la puerta a lo imaginario. Respecto a esto, Graciela Montes menciona que “el cuento es un universo nuevo, un artificio que alguien ha construido. En el cuento está explícitamente indicado que las palabras que lo forman nombran una ficción y no un referente real, que –deliberada, declaradamente– se está construyendo una ilusión, un mundo imaginario”<sup>77</sup>.

La misma autora alude a dos posibilidades que proporciona el cuento al niño:

---

<sup>75</sup> International Board on Books for Young People, por sus siglas en inglés (Organización Internacional para el libro juvenil). Es un colectivo internacional de asociaciones y personas interesadas en fomentar la lectura entre los niños y los jóvenes. Se fundó en Zúrich en 1953. Hoy tiene su sede en Basilea.

<sup>76</sup> Atendiendo a una de las acepciones propuestas en el diccionario de la RAE, el término *recurso* se entiende como un medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende.

<sup>77</sup> Graciela Montes, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, p. 47.

1. Le da la posibilidad de idear mundos alternativos, le provee de la capacidad de imaginar otras realidades que no están sujetas a las reglas del mundo real: “Por otro lado le garantizamos que existen discursos imaginarios deliberados, construcciones hechas de palabras y «gratuitas» (o por las que, al menos, no hay que pagar el precio de la referencia)”<sup>78</sup>.

2. Se legitima la actividad de contar: “[...] inauguramos el *contar* como la llave para ir de visita a otros mundos. Así contando –decimos al contar–, se entra en el cuento. El acto de contar enseña a entrar y salir de la ficción. Ambos –el cuento y el contar– son solidarios, se necesitan”<sup>79</sup>.

Aunado a lo anterior, yo considero dos ventajas prácticas:

1. La primera es que se trata del género más cercano al infante, pues desde que nace, incluso desde el vientre materno, los padres y la familia lo usan para contar historias o sucesos a los niños. Por tanto, cuando estos ingresan al preescolar, ya tienen conocimiento sobre el cuento. Ciertamente, puede darse la situación opuesta en la que el niño no cuenta con ningún tipo de oralidad cuentística directa en su entorno, donde probablemente el encargado de darle ese influjo sea el televisor o la internet. Aún en ese caso, los programas infantiles<sup>80</sup> están enfocados en contar historias, sean de calidad o no, lo que propicia en los niños un acercamiento, burdo si se quiere, a la configuración del cuento.

2. La segunda es que la estructura del cuento es relativamente sencilla, en tanto cuento lineal, en comparación con la poesía u otro género literario; además de la extensión, generalmente breve, lo que facilita su dominio al docente.

Probablemente se piense que caigo en el lugar común de creer que a los niños sólo les interesa *escuchar historias* y no otros géneros. Sin embargo, me gustaría recordar que

---

<sup>78</sup> *Ídem.*

<sup>79</sup> *Ídem.*

<sup>80</sup> Podrían revisarse los cortometrajes realizados por Walt Disney Company, en su época dorada, de diferentes cuentos clásicos, por ejemplo *The Ugly Duckling*, en la que ni siquiera se hace uso de la palabra, pero que transmite los rasgos esenciales del cuento de Andersen; también el basado en *The Three Little Pigs*, es bastante apegado al cuento popular, por mencionar algunos. Claro está, que como en cualquier selección hay que saber qué productos contienen calidad y qué es sólo material de entretenimiento.

una de las finalidades de este proyecto es la de facilitar a los educadores la información pertinente para que dispongan de mayores herramientas de las cuales valerse al momento de elegir los textos literarios para sus alumnos, ya que con frecuencia los docentes carecen de las bases necesarias para hacer una selección de textos acorde a la población con la que trabajarán. Mi propósito, entonces, es darles las bases teóricas para que su selección tenga fundamentos y no continúen avanzando, como hasta ahora, a ciegas.

Es importante puntualizar que esa falta de conocimientos lleva a muchos educadores a conformarse con los pocos textos que le provee la biblioteca escolar o a seleccionar libros bajo criterios tan pobres como la mercadotecnia<sup>81</sup>, desaprovechando así todo el potencial educativo que posee el cuento.

Para lograr una adecuada selección de cuentos es necesario que el docente sepa qué lo define, cuál es su estructura y qué elementos lo componen. Para definir el cuento podría partir de las acepciones recogidas por la RAE. Así, encontramos que puede ser una “narración breve de ficción” o “relato, generalmente indiscreto, de un suceso”. Son definiciones sencillas, pero que dejan cabos sueltos, ya que no mencionan los elementos que lo componen y sus características. Por lo tanto, recurro a la definición de Enrique Anderson Imbert, por considerarla mucho más completa y acorde a lo que yo considero un cuento:

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un autor individual. La acción –cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas– consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio<sup>82</sup>.

Sólo me resta puntualizar que, además de lo dicho por Anderson, para la conveniencia de este estudio y tomando en cuenta la población a la que se dirigirá la

---

<sup>81</sup> Buen ejemplo de esto son la cantidad de libros editados por Disney Libros que hay en el mercado, que narran las historias de los cuentos populares en versiones muy pobres o los más comunes en la actualidad, que cuentan historias derivadas de sus películas infantiles, como *Cars. Aventuras en Radiador Springs*, que narra una “historia” derivada de la película *Cars* o, de la misma saga, *Cars. Un nuevo circuito y el recluta de Sargento*, por mencionar algunos.

<sup>82</sup> Enrique Anderson Imbert, *Teoría y técnica del cuento*, p. 40.

actividad (niños de 3 a 5 años 11 meses de edad), el cuento deberá ser, además de breve, protagonizado por un grupo reducido de personajes, con una trama simple y lineal.

Ahora bien, según los expertos en cuento<sup>83</sup>, este puede dividirse en dos clases:

1. El cuento popular: se caracteriza por ser anónimo y de tradición oral. Heredero directo de las ficciones originarias de los hombres primitivos y transmitido verbalmente generación tras generación, por eso un cuento popular cambia cada vez que es contado, aunque lo haga el mismo narrador. La clasificación de cuentos más conocida a nivel mundial es la de Anthi Aarne y Stith Thompson, en ella se divide a los cuentos populares en cuatro grupos: cuentos de animales, cuentos propiamente dichos, cuentos graciosos y cuentos enumerativos o circulares<sup>84</sup>. Este dato lo menciono como información adicional, para el docente que desee profundizar en el tema.

2. El cuento literario: es el cuento concebido y transmitido de forma escrita, con una forma precisa que no puede ser modificada y con un autor conocido. Al ser escrito, el texto se presenta en una sola versión, sin el juego de variantes característico del cuento popular. Tiene poco o ningún componente didáctico, goza de total libertad temática o bien, puede inspirarse en los cuentos populares, ya sea para afirmarlos o para contradecirlos, como ocurre en *¡Nunca beses a los sapos!* de Robert Leeson.

A decir de Juan Luis Onieva, y de otros expertos en el tema, el cuento literario es el punto de partida del cuento moderno y contemporáneo, inaugurado por las aportaciones de Poe, Hoffman, Maupassant y Chéjov, principalmente.

A continuación transcribo un cuadro de las diferencias que marca este autor entre los dos tipos de cuento<sup>85</sup>:

---

<sup>83</sup> Para esta información consultar a Juan Luis Onieva, *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos* y la conferencia impartida por José María Merino en el Instituto Cervantes de Estambul el 18 de enero de 2010, titulada *Del cuento popular al cuento literario*.

<sup>84</sup> Gillig, *op. cit.*, p. 23.

<sup>85</sup> Juan Luis Onieva Morales, *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*, p. 200.

CUENTO POPULAR	CUENTO MODERNO
1. Sucesión de episodios.	1. Se relata un suceso único.
2. Los episodios se subordinan al personaje.	2. Un suceso es más importante que el personaje.
3. Se sitúa en otro tiempo y espacio.	3. Se encuadra en la realidad del autor.
4. Resuelve problemas y conflictos con el castigo del ofensor y la recompensa de la víctima.	4. Interroga la realidad y plantea problemas y conflictos.
5. Carácter impersonal del lenguaje empleado.	5. Carácter personal del lenguaje empleado.
6. Transmisión oral.	6. Transmisión escrita.
7. Autor desconocido.	7. Autor conocido.
8. Prevalece un solo punto de vista narrativo.	8. No prevalece un solo punto de vista narrativo.
9. Lenguaje popular.	9. Lenguaje culto.
10. El desenlace de la historia es feliz.	10. No siempre el desenlace de la historia es feliz.

Me restrinjo a describir y diferenciar únicamente los cuentos de tipo popular y literario, porque pienso que son las dos primeras categorías con las que el educador va a encontrarse en su acercamiento personal a la lectura. No pretendo profundizar más en ellas, pues para eso sería necesario hacer otro tipo de investigación.

Por último, cabe recordad que mi propuesta consiste en que se comience el proceso de iniciación lectora de los niños preescolares con cuentos de estructura lineal o, en nomenclatura de Anderson, con *cuentos formales*, que son aquellos que tiene principio, desarrollo y fin, en ese orden cronológico, pues como bien dice él mismo, es importante

“elegir solamente cuentos bien contruidos porque son los que mejor se prestan al análisis”<sup>86</sup>, y en este caso en específico, a la comprensión por parte del niño.

De acuerdo con lo anterior es imprescindible que el docente reconozca cada texto literario conforme a su estructura si pretende servirse de ella con un fin específico. Es importante, entonces, que domine a la perfección la estructura narrativa del cuento formal, integrada por las diferentes partes en que se divide el relato y que establecen las relaciones que conectan a los acontecimientos entre sí.

Así, el cuento formal está compuesto de tres partes que ejemplificaré con el texto de *La peor señora del mundo* de Francisco Hinojosa. Veamos cómo se reproduce esto en el texto elegido:

1. Principio: Siguiendo a Anderson, “la función del principio es presentar una situación. No sólo el narrador nos la describe sino que también nos indica en qué consiste el problema que está preocupando al personaje”<sup>87</sup>.

En el norte de Turambul, había una señora que era la peor señora del mundo. Era gorda como un hipopótamo, fumaba puro y tenía dos colmillos puntiagudos y brillantes [...] A sus cinco hijos les pegaba cuando sacaban malas calificaciones en la escuela y también cuando sacaban dieces. Los castigaba cuando se portaban bien y cuando se portaban mal [...] Los niños del vecindario se echaban a correr en cuanto veían que ella se acercaba. Lo mismo sucedía con los señores y señoras y los viejitos y las viejitas y los policías y los dueños de las tiendas<sup>88</sup>.

2. Medio o desarrollo: “La función del medio es presentar los intentos del personaje para resolver ese problema que ha surgido de la situación y crece en sucesivos encontronazos con otras voluntades o con fuerzas de la sociedad o de la naturaleza”<sup>89</sup>.

Hasta que un día sus hijos y todos los habitantes del pueblo se cansaron de ella y prefirieron huir de allí porque temían por sus vidas. Desde entonces las plazas estaban vacías [...] Fue así como la mala mujer se quedó sola, solita, sin nadie a quien molestar o rasguñar [...]

La señora, desesperada por no tener alguien a quien pegarle, reconoció que sólo ella [una paloma] podría ayudarla para atraer nuevamente a los habitantes del pueblo [...]

---

<sup>86</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 18.

<sup>87</sup> *Ibid*, p. 100.

<sup>88</sup> Francisco Hinojosa, *La peor señora del mundo*, pp. 9-14.

<sup>89</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 100.

Pero sucedió que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central. El jefe de los bomberos dijo:

- Esto ya no puede seguir así.
- Es cierto –lo respaldó el boticario–. Debemos tirar la muralla y correr todo lo que den nuestros pies<sup>90</sup>.

3. Fin o desenlace: “La función del fin es presentar la solución del problema que vinculado directa o indirectamente con el personaje satisface la expectativa, para bien o para mal, de un modo esperado”<sup>91</sup>.

Al último que encontró fue al más viejo, que le dijo: - Muy malos días tenga usted señora, ¿ya se dio cuenta de que un ángel caído del cielo nos puso en el pueblo una maravillosa muralla? Todos estamos muy contentos y orgullosos de tener una muralla tan bonita.

Llena de furia, echando baba por la boca y espuma por las narices corrió a la muralla y en menos de una hora la derribó por completo. Desde entonces todos vivieron muy felices pues la peor señora del mundo seguía haciendo las cosas malas más buenas del mundo, mientras el pueblo se divertía a sus anchas con sus engaños<sup>92</sup>.

Se manejan dos tipos de desenlace, que pueden ser “un desenlace redondo, que satisfaga la expectativa creada a lo largo del cuento –solución a un problema o sorpresa final– pero también puede terminar dejando la impresión suspendida en un dilema o en una sugerencia abierta a interpretaciones”<sup>93</sup>. Sobre estos últimos, Anderson menciona que pueden ser problemáticos (el problema sigue sin resolverse), dilemáticos (en los cuales el problema ofrece dos soluciones: “el lector es libre para elegir la que se le antoje más verosímil pero sin estar seguro de que esa es la verdadera”<sup>94</sup>) o promisorios (donde, sin especificarlas se sugieren posibles aperturas: «quizá, en el futuro...»).

Además de la estructura narrativa, el cuento está integrado por categorías o elementos que lo diferencian de los demás géneros narrativos. Según el Diccionario de Narratología de Carlos Reis<sup>95</sup>, son tres las categorías de la narrativa que están mayormente implicadas en el cuento: la acción, el personaje y el tiempo, las cuales son fundamentales

---

<sup>90</sup> Hinojosa, *op. cit.*, pp. 18-40.

<sup>91</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 100.

<sup>92</sup> Hinojosa, *op. cit.*, pp. 60-64.

<sup>93</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 105.

<sup>94</sup> *Ibid*, p. 99.

<sup>95</sup> Carlos Reis y Ana Cristina M. Lopes, *Diccionario de narratología*.



para la comprensión de la obra. A continuación presento su definición y su correspondiente ejemplo, basado en el cuento de Hinojosa:

1. Acción: es un conjunto de acontecimientos (actos, hechos o sucesos) que se desarrollan consecutivamente desde una situación inicial e inestable hasta un desenlace donde se resuelve dicha situación y alcanza la estabilidad. La acción es el componente fundamental en la estructura narrativa. Se integra en el dominio de la historia y remite a diversos conceptos de forma más o menos estrecha: la intriga, el tiempo, la composición de la historia, etc. H. Bonheim destaca “que el cuento tiende a la concentración de los eventos: siendo normalmente lineal [...] la acción del cuento fundamenta precisamente en esa concentración y en la linealidad su capacidad de seducir al receptor”<sup>96</sup>.

En el cuento *La peor señora del mundo* se puede hacer la enumeración de las acciones principales:

1. Una señora maltrata al pueblo.
2. El pueblo huye de la señora.
3. Ella los engaña para que vuelvan y los encierra.
4. El pueblo decide engañar a la señora para que ésta cambie su actuar.
5. La señora cambia su actitud (sin saber que está siendo engañada).
6. El pueblo logra su objetivo.

2. Personajes: son cada una de las personas y seres conscientes, ya sean reales o ficticios, que intervienen en la acción y viven los acontecimientos narrados. Del personaje nos interesan los rasgos físicos y psicológicos, aunque en el cuento, debido a su naturaleza, rara vez están profundamente definidos.

Los personajes se dividen en tipos según su importancia, que puede ser principal (“son dominantes, se yerguen como individuos interesantes aunque su conducta no sea heroica”<sup>97</sup>) o secundaria (“son subordinados que contribuyen al color local del cuento y por su carácter abstracto se prestan a servir como tipos,

---

<sup>96</sup> *Ibid*, p. 50.

<sup>97</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 245.

caricaturas, antagonistas y promotores mecánicos de un episodio suelto”<sup>98</sup>); La naturaleza de los personajes puede ser ficticia, histórica, simbólica o autobiográfica y su profundidad psicológica puede ser plana o redonda.

Respecto a los personajes, Bonheim dice que “tiende[n] a ser en este caso, no una figura compleja, sino un elemento estático [...]; en virtud del carácter sintáctico propio del cuento, el personaje puede incluso fundirse con el espacio”<sup>99</sup>.

En el caso de *La peor señora del mundo*, el personaje principal está someramente delineado:

Era una señora mala, terrible, espantosa, malvadísima. La peor de las peores señoras del mundo. La más malvada de las malvadas<sup>100</sup>.

3. El tiempo: Anderson distingue entre dos tipos de tiempo: el tiempo fuera del cuento y el tiempo dentro del cuento. El primero denota el tiempo en el que el escritor vive y desarrolla su obra, se podría decir que es el tiempo que medimos en nuestros relojes y que por no quedar expresado dentro del cuento, carece de valor real. El segundo, expresa el orden y la duración de los acontecimientos que se cuentan dentro de la obra: “el cuentista para largárselas de realista, fecha los acontecimientos que cuenta, pero esas fechas estampadas en el texto narrativo no significan lo mismo que las fechas estampadas en los calendarios”<sup>101</sup>. Dentro de este tiempo, Reis distingue dos tipos de ritmo: lento (cuando la acción dura horas, incluso días) y rápido (cuando la acción dura años, incluso generaciones).

Desconozco por qué motivo Carlos Reis no enumera el *espacio* como parte de los elementos básicos del cuento; sin embargo, considero que para el nivel educativo que nos ocupa es fundamental, dado que para el niño es imprescindible ubicar espacialmente las historias que le son contadas para dar verosimilitud a la acción. He aquí una definición propuesta por él mismo pero aplicada a otro tipo de texto. No obstante, puede ser empleada para el cuento:

---

<sup>98</sup> *Ídem*.

<sup>99</sup> Reis, *op. cit.*, p. 50.

<sup>100</sup> Hinojosa, *op. cit.*, p. 16.

<sup>101</sup> Anderson, *op. cit.*, p. 185.

4. Espacio: es el dominio específico de la historia. El espacio integra, en primera instancia, los componentes físicos que sirven de escenario al desarrollo de la acción y al movimiento de los personajes: escenarios geográficos, interiores, decoraciones, objetos, etc.; en segunda instancia, el espacio puede ser entendido en un sentido más amplio, comprendiendo en ese caso tanto las atmósferas sociales como las psicológicas. Asimismo, los espacios pueden ser ficticios, de carácter irreal o alucinante.

Anderson destaca nueve clases de espacios o escenarios: *escenario propiamente dicho* (algunos rasgos descriptivos ayudan a visualizar la escena de la acción muy discretamente); *el escenario fuertemente focalizado* (los personajes son caracterizados por los paisajes o las costumbres, ya que quedan absorbidos en el cuadro general; asimismo, pueden contrastar gravemente con él); *esencial* (el cuento depende totalmente del espacio); *descrito* (es descrito por el narrador de forma contundente o de acuerdo con los desplazamientos de la acción); *dialogado* (el espacio es descrito por los personajes); *histórico* (cuando se describen vestidos, armas, costumbres o se hacen alusiones a lugares y hechos del pasado); *ambiental* (“En palabras de Robert L. Stevenson: «Ciertos lugares hablan con su propia voz. Ciertos jardines sombríos piden a gritos un asesinato; ciertas mansiones ruinosas piden fantasmas; ciertas costas, naufragios»”<sup>102</sup>); *simbólico* (el escenario es representante de *algo* que no está explícito en el texto pero que significa) y *psicológico* (es el espacio que refleja la sensibilidad, las preferencias, las intenciones del narrador-personaje).

En el cuento de Hinojosa, el espacio es establecido desde la primera línea. Nótese que aunque el autor no hace una descripción de él, su sola mención ayuda al niño lector a ubicar la acción en un lugar determinado:

En el norte de Turambul [...] <sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> *Ibid*, pp. 234-235.

<sup>103</sup> Hinojosa, *op. cit.*, p. 9.

Además de seleccionar textos que cumplan con los lineamientos estructurales del cuento formal y que tengan los cuatro elementos antes mencionados, es necesario que el docente tome en consideración los siguientes aspectos:

1. Durante esta etapa de iniciación, es recomendable evitar el uso de cuentos que no cumplan en su estructura con una organización lógica y lineal, ya que pueden dificultar la comprensión de la historia narrada. De tal forma que han de descartarse cuentos que tengan recursos temporales que alteren la secuencia cronológica de la historia, tales como la prolepsis (adelantar un hecho que todavía no ha sucedido), la analepsis (regresar a un punto que ya se ha superado cronológicamente), sumario (comprimir hechos o acciones), etc.

En este sentido es muy importante que el mediador tome en cuenta lo que Teresa Colomer comenta sobre el control de estructuras narrativas que tienen los niños preescolares:

Las estructuras narrativas que los niños de esta edad son capaces de controlar fueron clasificadas por Applebee en seis formas básicas cada vez más complejas y que corresponden a los estadios de desarrollo establecidos por Vygotsky. El primer tipo de estructura, por ejemplo, se refiere simplemente a una *asociación* de ideas entre los elementos, en la cual una idea lleva a otra sin más relación. A los cinco años la mayoría de los niños ya utilizan la estructura que Applebee denominó *cadena focalizada*, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas. Finalmente, hacia los seis años, los niños y las niñas dominan propiamente la estructura de la *narración* con todas sus características, por ejemplo, la de que el final debe guardar relación con el conflicto planteado en el inicio<sup>104</sup>.

Como podemos notar en esta cita, es fundamental que el educador tenga siempre en mente que su selección estará dirigida a niños de entre 3 y 6 años de edad, para que los textos que decida utilizar sean adecuados a su nivel de desarrollo cognitivo. El docente puede tener la seguridad de que conforme avance la experiencia literaria con los niños, la complejidad de los textos podrá ir en aumento.

2. El docente ha de observar que el discurso del cuento esté formado por oraciones simples y compuestas correctamente estructuradas, pues está comprobado que según el orden de las palabras el niño puede entender una cosa u otra. Es importante tener

---

<sup>104</sup> Colomer, *op. cit.*, pp. 73-74.

presente que los niños preescolares entienden claramente la estructura S+V+O, no así otras, por lo tanto cualquier oración dirigida al niño debe obedecer a esa estructura, a fin de no crear ambigüedades. Owens<sup>105</sup> da un ejemplo claro de este tipo de confusiones: “De esta manera, cualquier secuencia compuesta por nombre-verbo-nombre será interpretada como agente-acción-objeto. Así pues, los niños interpretarían la oración «El gato es perseguido por el perro» como «El gato persigue al perro»”<sup>106</sup>. El educador no debe olvidar que para comprender un texto se requiere la identificación de las ideas, y estas están cifradas no en los caracteres, ni en las palabras por sí mismas, sino en la secuencia de éstas. En este sentido, Frank Smith menciona que “los niños andan a la búsqueda de relaciones entre las *palabras*, no tan sólo entre las letras y sus fonemas”<sup>107</sup>.

Este autor afirma que el lenguaje (ya sea oral o escrito) puede dividirse en dos partes: la primera es la *estructura superficial*, que en el lenguaje oral se reduce a las ondas sonoras que viajan a través del aire y que en el escrito “es la «información visual» que nuestros ojos recogen en cada fijación realizada durante la lectura”<sup>108</sup>. La segunda parte es la llamada *estructura profunda*, es a esta a la que el educador debe prestar mayor atención, pues ella porta el significado de cada mensaje oral o escrito que se transmite a los infantes. Señala también que “el niño no atiende a la estructura superficial de sus palabras [las del adulto] sino, más bien, percibe un significado que es revertido hacia usted en los términos del propio niño”<sup>109</sup>. Por eso es fundamental que el mediador sea cuidadoso en la forma en que se dirige al niño cotidianamente y que ponga el mayor empeño en observar que los textos que elige para la lectura sean claros, transparentes, sin dar lugar a equívocos, pues el pequeño, como vemos, es receptivo al primer significado que intuya.

---

<sup>105</sup> Robert E. Owens en *Desarrollo del lenguaje*, explica lo siguiente: “desde una perspectiva translingüística, el desarrollo sintáctico y morfológico parecen avanzar a lo largo de tres etapas (Berman, 1986). En la primera etapa el contexto y las señales extra-lingüísticas alcanzan su máxima relevancia. La segunda etapa tiene un carácter estructural y gramatical, ya que los niños relacionan el significado con la forma. Durante la tercera etapa los niños interiorizan las reglas, con lo que ya alcanzan un lenguaje maduro” (p. 205).

<sup>106</sup> Owens, *op. cit.*, p. 207.

<sup>107</sup> Smith, *op. cit.*, p. 92.

<sup>108</sup> *Ibid*, p. 93.

<sup>109</sup> *Ibid*, p. 99.

3. El texto literario debe tener un vocabulario variado pero sencillo, de manera que facilite la comprensión, a la vez que enriquezca el lexicón del infante, pues, entre otras cosas, “existe una relación directa entre el número de palabras que oye un niño durante su desarrollo temprano, y las capacidades cognitivas de ese niño incluso al final de los años preescolares”<sup>110</sup>. La complejidad del vocabulario, al igual que en la estructura, podrá ir en aumento en la medida que los alumnos respondan al estímulo.

Es conveniente aclarar que no propongo simplicidad, sino transparencia. Los textos infantiles deben incluir figuras tales como la parodia, la ironía, la sátira y demás figuras retóricas. La clave radica en cómo el educador las presente a los pequeños. Habremos de recordar que la demostración y familiarización de estos recursos literarios debe hacerse paulatinamente, conforme aumenta la experiencia literaria de los niños.

4. El cuento debe narrar una historia interesante, acorde a la edad y madurez cognoscitiva del niño. Considero que este punto es de suma importancia, ya que se trata de tomar en cuenta los gustos e intereses del infante y no los del maestro, pues muchas veces este comete el error de intentar compartir con los pequeños, textos que para él son interesantes, pero que para los aludidos resultan tediosos porque aún están fuera de su alcance intelectual. O bien, se puede dar la situación opuesta, en la que el educador ofrece a los alumnos cuentos muy por debajo de su nivel cognoscitivo, provocando que vean el acto literario como una actividad aburrida que no le reporta desafío alguno.

Teresa Colomer nos dice que debemos ofrecer al niño textos literarios que contengan temas que lo afirmen en su realidad, pero también otros que impliquen un desafío:

Muchos libros ofrecen a los pequeños la confirmación del mundo que conocen [...] Pero los niños y niñas necesitan también una literatura que expanda su imaginación y sus habilidades perceptivas más allá de sus límites actuales, de manera que los mejores libros ilustrados son aquellos que establecen un compromiso entre lo que

---

<sup>110</sup> Owens, *op. cit.*, p. 132.

los niños pueden reconocer fácilmente y lo que pueden comprender a través de un esfuerzo imaginativo que se vea suficientemente recompensado<sup>111</sup>.

Como mencioné en capítulos anteriores, las temáticas pueden ser tanto referenciales como fantasiosas. Lo importante es encontrar el justo medio, que en este caso es aportar a los pequeños libros con todas las temáticas y con todas las perspectivas posibles. Es imperativo tener presente que como mediadores entre la literatura y el niño debemos aportar dicho material, enseñar a comprenderlo y asimilarlo, evaluarlo y valorarlo.

## **2. La imagen**

La imagen, la ilustración o la pintura han servido al ser humano como medio de expresión desde el inicio de los tiempos. A través de ellos el hombre ha expresado sus ideas, emociones, visión y modo de estar en el mundo; asimismo, ha podido representar objetos, conceptos, situaciones, etc. Se pueden enumerar varios períodos de la pintura a lo largo del tiempo; sin embargo, me gustaría hablar específicamente sobre las primeras expresiones humanas de este tipo, me refiero a las pinturas rupestres.

Como sabemos, estas pinturas son las manifestaciones artísticas más antiguas que existen, pues algunas tienen hasta 40,000 años de historia. Son los primeros testimonios del deseo de permanencia que tiene el hombre. Es decir, se puede inferir una consciencia sobre sí mismo, una consciencia del Yo. Ejemplo de estas, son las pinturas rupestres encontradas en la Cueva de las manos, en Cañadón del río Pinturas, en la Patagonia argentina, donde se puede observar cantidad de manos de diferentes tamaños plasmadas en las paredes de la cueva. Una de las teorías que se manejan sobre estas manos sostiene que fue el deseo de expresar un sentido de pertenencia o de identidad lo que llevó a los primeros habitantes a plasmarlas; otra nos habla de un ritual en el que participaba toda la familia. Cualquiera que haya sido la intención, dichas imágenes dejan testimonio de la capacidad de abstracción que el hombre estaba desarrollando en ese momento y que seguirá su crecimiento hasta llevarlo a crear pinturas tan representativas y complejas como “La persistencia de la memoria” (Salvador Dalí), “The scream” o “Separation” (Edvard Munch), “The kiss” (Gustav Klimt), entre muchas otras.

---

<sup>111</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 77.

En la actualidad, la imagen o ilustración se ha convertido en la compañera inseparable de los textos de iniciación a la lectura, prueba de ello es que difícilmente encontraremos en el mercado algún libro para niños que carezca de imagen alguna, por mínima que sea. Varios son los factores que han intervenido en este proceso de acompañamiento, pero uno de los más relevantes es el hecho de que los niños en la actualidad tienen mucho más desarrolladas sus capacidades visuales que antaño. Esto tiene que ver con la exposición en demasía que sufren las nuevas generaciones a aparatos tecnológicos, tales como la televisión, el ordenador y, en épocas más recientes, a los teléfonos inteligentes y computadoras portátiles. De tal forma que los niños crecen desde el primer momento con la imagen ante sus ojos, y no sólo eso, sino con los medios para manipularla<sup>112</sup>.

Respecto a los materiales literarios infantiles, Colomer menciona que son “pensados para la mirada y la lectura silenciosa, hasta el punto de que si sólo se escucha su lectura, muchas obras actuales no pueden entenderse”<sup>113</sup>. Este elemento pone en aprietos a los mediadores, ya que en su calidad de guías se encuentran frente a la dificultad de discriminar entre la amplia gama de imágenes que se pone ante sus ojos. De igual manera que con el texto literario, el mediador debe contar con los criterios pertinentes para la selección de las ilustraciones.

La imagen juega un papel importante dentro de la formación de los materiales, pues expresa incluso la idea que los escritores actuales tienen de su lector ideal, esta no es otra que la de que *el niño lee y observa al mismo tiempo*. Esto es sumamente importante, pues como creadores tienen la oportunidad de valerse no solo del texto escrito, sino de apoyarse en la imagen como recurso comunicativo y significativo, en tanto objeto de interpretación.

---

<sup>112</sup> El pensador italiano Giovanni Sartori en su libro *Homo videns*, nos habla sobre su teoría basada en que el *homo sapiens* se encuentra en un proceso de involución, debido precisamente a la influencia mediática de que está siendo víctima. Según Sartori el *homo sapiens* está perdiendo su capacidad de abstracción y análisis, a causa de la excesiva exposición a los medios de difusión visual, específicamente la televisión. Su tesis es la siguiente: “[...] podemos deducir que la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del *homo sapiens*. La televisión no es sólo instrumento de comunicación, es también a la vez *paideía*, un instrumento <antropogénico>, un *médium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano” (p. 40).

<sup>113</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 106.



Antaño, la imagen y el texto corrían en paralelo, en el sentido de que la primera ilustraba fielmente lo expresado por la segunda. Tal es el caso de los cuentos clásicos como *Caperucita Roja*, donde los dibujos muestran exactamente lo que el narrador va contando. A este tipo de materiales se les denomina *libros ilustrados*.



Tal como ocurre con la calidad en las traducciones y versiones de los cuentos populares, que pueden ir desde la más completa hasta la más sintética; así pasa con el tipo de ilustraciones que encontramos para dichos cuentos. He aquí dos ejemplos que ilustran la misma escena de Caperucita Roja en su encuentro con el lobo en el bosque:



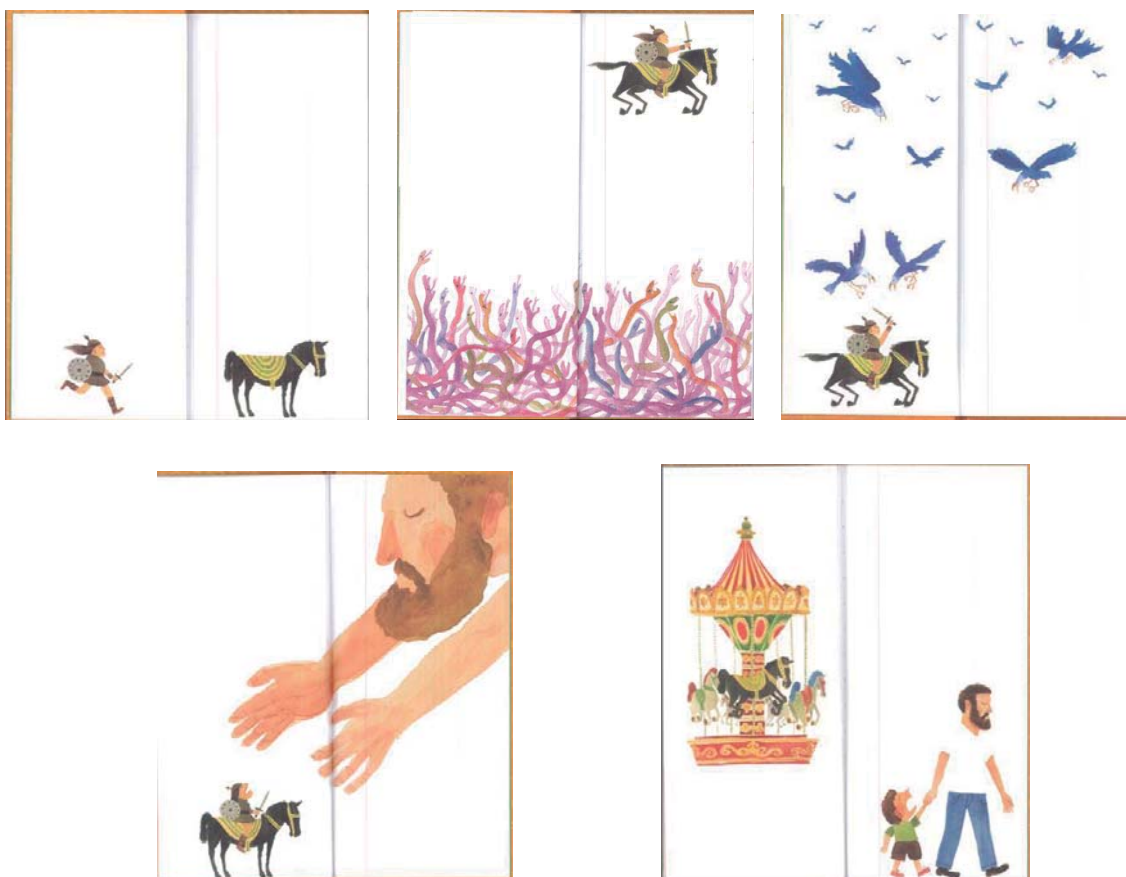
Del mediador dependerá cuáles prefiera acercar a sus alumnos. Es importante que la imagen sea adecuada a la edad y experiencia previa del niño en cuestión, pues es probable que una lámina como la primera que muestro, sea impactante para él, hasta el grado de causarle horror o angustia, lo cual derivaría en la aversión del niño hacia el cuento; sin embargo, la segunda no transmite la esencia de la historia.

En la actualidad el papel de la ilustración consiste en *complementar* al texto. La imagen *muestra* lo que el texto no *dice* con palabras. Este recurso permite no sobrecargar el texto que debe leerse. A este tipo de materiales se les conoce como *libro-álbum*. Un ejemplo claro de esto es el cuento de Babette Cole, *Lo malo de mamá*, en el cual la imagen es la que nos desvela la cualidad de bruja que tiene la madre del protagonista. La ilustración permite inferir ese significado, evitando de esa manera una larga descripción sobre los sombreros que usa mamá.



Como se puede observar, el uso de la imagen permite descargar en ella elementos propios de la narración como la descripción de personajes, escenarios y acciones. Esto da

pie a una síntesis extrema del texto, incluso puede propiciar su ausencia, ya que la historia puede contarse a sí misma mediante la ilustración. Tal es el caso del cuento *Bárbaro* de Renato Moriconi, en el cual se narra la historia de un guerrero que tiene infinidad de aventuras con un final más que inesperado.



Es indispensable que el docente no se valga totalmente de la imagen para acercar al niño a la literatura. Debe tener presente en todo momento, que en el proceso de acercamiento a la lectura literaria se debe resaltar el papel del texto escrito como portador principal del significado y que, para este ejercicio en específico, la imagen debe fungir sólo como soporte, pero en ningún caso ser el principal portador de la historia.

Giovanni Sartori, hace una reflexión acerca del empoderamiento de la imagen frente al signo lingüístico. Menciona que el *homo sapiens*, en su calidad de ser pensante está

teniendo un proceso de involución tremendo al estar siendo bombardeado por un mundo de imágenes manipuladas que “atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender”<sup>114</sup>. En este proceso el hombre funge como receptor de una gran cantidad de información visual que no le aporta nada, desde el punto en que le impide pensar y abstraer significados, convirtiéndolo en lo que él llama un *homo videns*: “En este último, el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto) que es infinitamente más pobre: más pobre no sólo en cuanto a palabras (al número de palabras), sino sobre todo en cuanto a la riqueza de significado, es decir, de capacidad connotativa”<sup>115</sup>.

Como mediadores literarios debemos ser conscientes de la gran responsabilidad que tenemos, pues nos corresponde “defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita”<sup>116</sup>. Por tanto, es menester resaltar al lenguaje sobre la imagen.

No obstante, no todo lo referente a la imagen es malo, simplemente hay que darle un uso adecuado. Concretamente, una contribución importante que trae consigo el uso de la imagen es que proporciona el andamiaje para acceder a historias más complejas. Colomer menciona que el uso de la imagen “permite [...] desdoblarse el hilo argumental para incluir una historia dentro de otra. Entonces, el texto cuenta la narración principal, mientras que en la imagen pueden estar desarrollándose silenciosamente otras historias paralelas. También posibilita vulnerar la linealidad del discurso”<sup>117</sup>. Un buen ejemplo de esto es la historieta llamada *Meanwhile* de Jason Shiga, que desafortunadamente no se consigue en México, pero que representa una gran oportunidad para los niños de divertirse y experimentar, pues ofrece una historia que parte de una sola situación pero con 3,856 posibles finales. Este tipo de historias son de una gran ayuda en el reforzamiento de las estructuras narrativas en el imaginario del infante, pues al tiempo que enriquece la estructura básica del cuento (principio-desarrollo-fin), le muestra al niño que hay muchas maneras de contar historias.

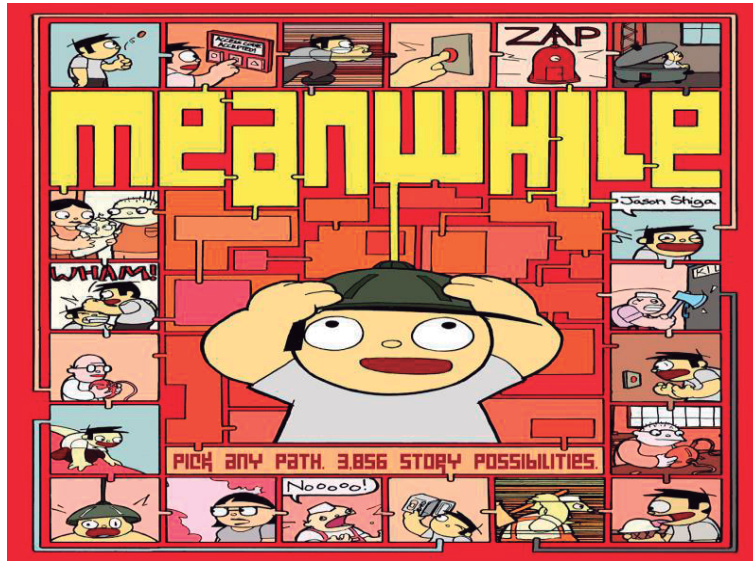
---

<sup>114</sup> Giovanni Sartori, *Homo videns*, p. 51.

<sup>115</sup> *Ibid*, p. 52.

<sup>116</sup> *Ibid*, p. 153.

<sup>117</sup> Colomer, *op.cit.*, p. 129.



Cabe mencionar que este tipo de materiales podrán emplearse cuando los niños ya hayan adquirido los conocimientos básicos aquí sugeridos del cuento, pues esto le permitirá hacer frente a materiales tan novedosos como *Meanwhile*.

La imagen, además de presentar a los personajes, facilita el establecimiento del marco de relaciones de la historia, una de las grandes dificultades de la comprensión inicial de los relatos. A la par, ayuda al niño a diferenciar entre lo real y lo ficticio. Ejemplo de ello son las ilustraciones de Oliver Jeffers en historias como *Cómo alcanzar una estrella*, en la que un niño mira las estrellas desde su habitación y sueña con tener una para él. El niño fantasea sobre las maneras en las que podría conseguir una, hasta que la casualidad se la pone en las manos.





Una posibilidad más que nos da el uso de la imagen es que, apoyado en ella, el docente tiene la oportunidad de mostrar al pequeño que hay distintas *perspectivas* desde las cuales observar una misma situación o hecho. Tal es el caso del cuento *Voces en el parque* de Anthony Browne, en el cual el niño puede leer y observar un mismo suceso desde cuatro perspectivas diferentes: la de una madre pendiente de que su hijo y su perro no convivan con 'cualquiera'; la de un padre desempleado; la de un niño tímido que se aventura a jugar con una desconocida y la de una niña despreocupada y observadora.

Como podemos notar, en la imagen tenemos un gran material de apoyo para acercar a los niños a la lectura de literatura, pues ayuda a que la comprensión de estructuras narrativas, saltos temporales, perspectivas, descripciones de espacios, características de los personajes y demás situaciones complejas se faciliten.

Ahora bien, para su adecuado aprovechamiento es necesario que el educador sepa manipular ambos materiales literarios (libros ilustrados y libro-álbum), ya que cada uno tiene propiedades que pueden emplearse según las necesidades de la actividad que se desarrollará. Cada uno puede adecuarse a las edades y nivel de atención de los niños. Es probable que para dar a conocer un cuento clásico a un pequeñito de 4 años, sea más fácil hacerlo mediante un libro-álbum, pues coloca al niño en posición de lector desde el principio, además de ofrecerle un texto sencillo, sintético y con imágenes que complementan la historia. Sin embargo, con el paso del tiempo, cuando el niño haya desarrollado mayor capacidad de atención y memoria, podrá dársele a conocer una versión más larga del mismo cuento, con mayor cantidad de texto, con un vocabulario más amplio y otro tipo de imágenes.

Sobre el tipo de imágenes que deben buscarse para los niños hay una gran controversia. Una de las creencias más difundidas entre los profesores es que las ilustraciones deben ser *coloridas* y *claras*, algunos piensan que también deben ser *tiernas*. Colomer expresa su opinión frente a esa postura al decir que: “Muchos docentes, por ejemplo, reaccionan de modo positivo al ser enfrentados a imágenes estereotipadas y dulzotas y rechazan ilustraciones más experimentales o en blanco y negro”<sup>118</sup>.

Desde mi perspectiva los términos *coloridos* y *claros*, resultan un tanto inapropiados, pues ¿qué define que una ilustración sea “clara y colorida”? Como he mencionado a lo largo de este texto, el docente es el principal filtro para los materiales literarios, del concepto que tenga de *arte* o *belleza* dependerá lo que decida ofrecer a sus alumnos. Por lo tanto, es importante que el educador investigue, conozca, se empape de materiales varios que puedan llevar su visión a nuevos horizontes, siempre con una mentalidad abierta y con actitud de aprendizaje, pues si se limita a lo que comprende por “claro y colorido”, seguramente ofrecerá a sus alumnos imágenes completamente comerciales<sup>119</sup>, como la que se muestra a continuación:



---

<sup>118</sup> Colomer, *op.cit.*, p. 93.

<sup>119</sup> Cabe mencionar que no existe desventaja alguna en mostrar este tipo de imágenes, el problema surge cuando el docente se limita a ellas e impide el tránsito hacia otras que ofrezcan mayor complejidad.

Y desdenará imágenes como la siguiente. En la que vemos al mismo personaje, en la misma situación pero con una actitud totalmente diferente. La Cenicienta del siguiente cuadro llevará a los niños a preguntarse por el motivo que pudo entristecerla, los invitará a indagar sobre los pensamientos que están pasando por su cabeza en ese momento y, así, infinidad de cuestionamientos y observaciones resultarán de la apreciación de esta imagen.



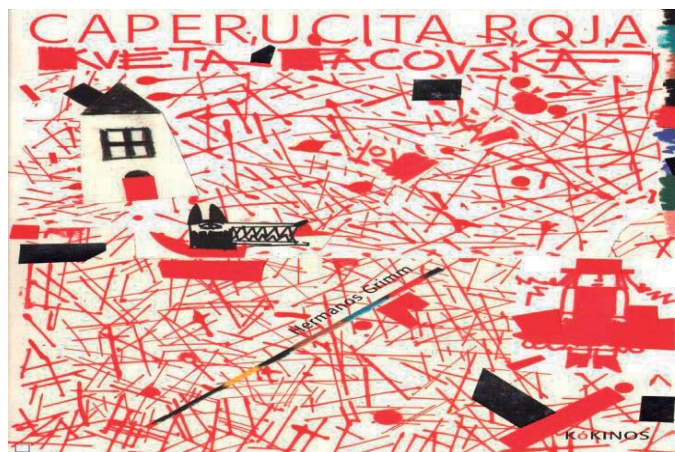
El docente debe tener presente que no se trata de mostrar al niño sólo lo que a él como mediador le parezca correcto, bonito o interesante, sino que debe incluir en su selección libros que, aunque no sean de su completo agrado, den la oportunidad al alumno de elegir por sí mismo, de mostrar sus preferencias. En este sentido: “Es necesario que los maestros sepan analizar y valorar los libros que requieren de otras formas de goce para que puedan llevar a los niños a descubrir placeres que exigen mayor elaboración”<sup>120</sup>.

Se trata de que el mediador alcance cierto nivel de *profesionalismo* y sea capaz de acercar textos con ilustraciones que tal vez para él no sean significativas pero que para un infante pueden marcar un hito. Es el caso de la *Caperucita Roja* ilustrada por Kveta Pacovsca, que rompe totalmente con la idea de claridad en los dibujos, pero que a cambio ofrece infinidad de posibilidades de interpretación. Son imágenes que pueden hacer que un niño que conoce la historia se pierda durante minutos, tratando de darle sentido a eso *nuevo* que está ante sus ojos.

---

<sup>120</sup> *Ibid*, p. 93.





Finalmente, de lo que se trata es de ampliar los horizontes de los niños, romper con los estereotipos que puedan tener basados sólo en la cultura televisiva. De ahí el notable papel del docente, como el encargado de acercarles materiales que difícilmente les serán proporcionados en otro entorno que no sea el escolar.

Ahora bien, para valorar la calidad de los materiales es necesario conocer distintos campos profesionales, como menciona Peter Hunt en *Children's Literature*, citado por Colomer: “para su cometido no basta con los estudios literarios, se precisa de conocimientos sobre la imagen, se necesita establecer criterios sobre la aportación creativa de los libros-juego, observar cómo se apela a las habilidades metaficcionales de los lectores o valorar si las nuevas tecnologías suponen simplemente un envoltorio nuevo para un contenido anacrónico”<sup>121</sup>.

Como es de suponer, no es fácil que un educador de preescolar esté instruido en estos campos, puesto que durante su formación profesional no se tocan a menudo estos temas<sup>122</sup>. Sin embargo, pienso que de manera autodidacta es posible que llegue a conocer una gran variedad de materiales y que logre formarse criterios personales de selección, que lo llevarán a evaluar mejor sus materiales de trabajo.

---

<sup>121</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 181.

<sup>122</sup> En el mapa curricular de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños podemos constatar que las docentes sólo reciben un semestre de literatura infantil, que además no es exclusivo, sino que se estudia conjuntamente con la creación literaria. Se adjunta el documento en el Anexo.

Una de las acciones que considero, debe realizar el docente cuando está seleccionando material literario es plantearse algunas preguntas o imaginarse ciertos escenarios sobre lo que sucedería si elige tal o cual libro, esto sin duda le allanará el camino. A continuación algunos ejemplos:

1. ¿Esa lectura proporciona placer y alegría? O, más que “placer y alegría”, ¿realmente despierta los sentimientos e inquietudes de los niños?
2. ¿Posee calidad literaria imaginativa?
3. ¿Está escrita en lenguaje natural y genuino?
4. ¿El nivel de vocabulario de mis alumnos es adecuado para este cuento?
5. ¿La estructura del cuento permite la comprensión de la historia o representa un reto todavía grande para mis alumnos?
6. Es una historia muy interesante, pero de acuerdo con la experiencia que hasta ahora tienen mis alumnos con la literatura ¿serán capaces de comprenderla o debo esperar un poco más?, ¿qué otro material puedo elegir para prepararlos para recibir este texto?

Una de las cuestiones que el educador no puede olvidar es que los libros que seleccione han de implicar un esfuerzo de interpretación (recordemos la ZDP de Vigotsky), pero no deben convertirse en una literatura remota para quienes se supone son sus destinatarios.

También es necesario que se considere a los materiales literarios no sólo como fuente de entretenimiento, sino de conocimiento. Por lo tanto, el docente debe tener claridad sobre el uso de los mismos: ¿cuándo, cómo y para qué voy a utilizarlos? Son preguntas que el educador debe tener resueltas cuando llega al aula con un libro bajo el brazo.

Es importante retomar lo que mencionaba al inicio del capítulo sobre la disposición del docente para elegir los materiales literarios pertinentes, ya que es él quien marca el camino que debe seguir el alumno, también es el encargado de democratizar la lectura

literaria entre los infantes que tienen el influjo en casa y quienes no lo tienen. Es por eso que es necesario que los libros que el profesor elija sean de la mejor calidad posible. Respecto a esto Martín Kohan dice que:

[...] un ámbito escolar no puede haber malas lecturas [...] porque no sólo se trata de formar lectores: se trata de formar buenos lectores [...] Si no, es como una especie de fetichismo de la lectura por la lectura misma, o de la esperanza de que, aunque lean malos libros, 'ya los hemos traído a la república de la lectura' [...] La escuela tiene que formar un lector que rechace un libro cuando está mal escrito"<sup>123</sup>.

Ahora bien, no basta con que el docente cuente con una buena, incluso excelente, selección de textos literarios, si no dispone de las estrategias necesarias para sacarles provecho. Es importante que, como mediador, tenga presente todo el tiempo que la selección de los materiales literarios, las estrategias educativas que diseñe y su intervención educativa son el conjunto de elementos que hará que los textos sean significativos para los infantes. De nada servirá tener una biblioteca generosa en volúmenes, si no son más que un adorno dentro del aula, un conjunto de objetos que de vez en cuando se utiliza como premio al buen comportamiento o en los ratos de ocio.

A continuación expondré una estrategia de acercamiento a la lectura conocida como *lectura compartida*. Considero imprescindible que los educadores conozcan su metodología paso por paso, ya que esta estrategia les permitirá sacar el máximo provecho de los cuentos que decidan emplear, así como causar un efecto benéfico a nivel cognitivo en el infante.

Se trata de una estrategia que algunos educadores emplean en sus actividades docentes, pero que no convierten en una actividad significativa para los alumnos, pues suponen, erróneamente, que la lectura "compartida" es la lectura en voz alta de un texto realizada por varios alumnos y que su fin principal es evaluar qué tan bien o mal decodifica el niño, perdiendo totalmente de vista que se trata de una estrategia de comprensión y acercamiento a la lectura. De ahí la importancia de clarificar lo que implica la *lectura compartida* y sus aportes en lo que a animación a la lectura se refiere.

---

<sup>123</sup> Ana Abramowski, e Inés Dussel, (s.f.) "Martín Kohan: la escuela tiene que separar la buena de la mala literatura, sin remordimientos", obtenido de <http://www.me.gov.ar/monitor/nro16/conversaciones.htm> (Andruetto, *op. cit.*, p. 111).

## CAPÍTULO IV

### Lectura compartida: estrategia para acercar al niño a la lectura literaria

Como pudimos apreciar en el capítulo anterior, son varias las características que requiere el mediador literario. En este me centraré en lo referente a las estrategias que debe conocer para realizar su labor. Es importante recordar que entre sus áreas de competencia debe haber algunas referentes al “control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo motiven”<sup>124</sup>. Las estrategias consisten en una planeación para desarrollar un aprendizaje. En este caso, para propiciar el acercamiento a la lectura literaria. Como hemos visto<sup>125</sup>, el educador promedio desconoce las estrategias que puede emplear para realizar su labor educativa en lo referente a la iniciación a la lectura, es por eso que en este capítulo expondré una de las estrategias que considero más importante para el desarrollo y fomento a la lectura: la *lectura compartida*.

Comenzaré por decir que las *estrategias* son las herramientas principales que todo educador tiene responsabilidad de conocer y dominar, pues estas son los medios por los cuales podrá transmitir, generar y construir conocimiento en los alumnos. Son fundamentales para la práctica educativa, ya que si el docente no cuenta con ellas difícilmente cumplirá su labor de enseñanza. Isabel Solé dice que las estrategias son procedimientos “para regular la actividad de las personas en medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos”<sup>126</sup>.

Díaz Barriga, en su obra mencionada, dice que existen dos tipos de estrategias: las de enseñanza y las de aprendizaje. En este caso me centraré en las primeras, pues son las que competen directamente al educador, en tanto que son las que debe practicar con los

---

<sup>124</sup> Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 4.

<sup>125</sup> Se ha mencionado a lo largo del texto, que los docentes promedio de educación preescolar carecen del conocimiento necesario sobre estrategias de promoción a la lectura, debido a diversos factores entre los que se pueden mencionar los siguientes: no les fueron enseñadas durante su formación académica, los programas educativos gubernamentales no explican claramente en qué consisten, el profundo desapego que existe en general hacia la literatura, además de otros factores como la diversidad académica en la planta docente.

<sup>126</sup> Solé, *op. cit.*, p. 59.

alumnos en el proceso de construcción de conocimiento<sup>127</sup>. Estas “son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos”<sup>128</sup>.

Desde esta perspectiva es importante que el docente entienda que el uso correcto de estrategias de acercamiento a la lectura permite que en el niño logre la construcción e interpretación de un texto literario. Por tal motivo, es imperativo que el educador conozca la teoría y la práctica de las mismas, pues el alumno construye su conocimiento, crece como persona y se ubica como actor crítico de su entorno con ayuda del profesor, quien es responsable de mediar el encuentro entre él y el conocimiento.

Siguiendo a Díaz Barriga, las estrategias de enseñanza se dividen en tres grupos:

1. Estrategias preinstruccionales. Sirven para activar los conocimientos previos del alumno y contextualizarlos, además de ayudarlo a generar expectativas.
2. Estrategias coinstruccionales. Sirven para que el alumno mejore la atención, logre una mejor codificación y contextualización de los contenidos; organice, relacione e interrelacione las ideas importantes. Su objetivo es el aprendizaje con comprensión.
3. Estrategias postinstruccionales. Sirven como reforzamiento y reafirmación de los conocimientos recién adquiridos.

Estas estrategias deben, o deberían, ser conocidas por el educador, pues son la base para la trasmisión y construcción del conocimiento. Desafortunadamente para los alumnos, desde mi experiencia personal, he podido constatar que los educadores de preescolar desconocen esta información. Considero que esto tiene mucho que ver con el nivel de profesionalismo y compromiso que los docentes de este grado académico no han alcanzado a lo largo de su trayectoria. Respecto a las carencias del profesorado en materia de lectura (y, por ende, de estrategias) Colomer expresa lo siguiente:

---

<sup>127</sup> Las estrategias de aprendizaje también competen al educador, sin embargo están más relacionadas con el alumno, pues es quien las regula y las practica. Díaz Barriga las define como: “procedimientos [...] que un aprendiz emplea en forma controlada, consciente e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (p. 234).

<sup>128</sup> Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 141.

Problemas como la distinción entre el argumento y la trama, o la determinación de la voz narrativa [...] conducen a la necesidad de programar una enseñanza que sensibilice a los alumnos respecto a las características de la narración literaria [...] sería deseable que la falta de enseñanza explícita a los niños no corriera en paralelo con la falta de conciencia de su existencia por parte del profesorado<sup>129</sup>.

Graciela Montes, otra experta en el tema comenta algo parecido: “Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia esta encogida, apelmazada”<sup>130</sup>.

Pienso que la no competencia de los docentes en este campo puede deberse a dos razones: la primera, porque durante su formación académica no les fueron enseñadas o no se les brindó la suficiente importancia; y la segunda, porque los programas de gobierno, específicamente en lo que atañe a la lectura de literatura, como el PEP y el Programa Nacional de Lectura y Escritura, en adelante PNLE, no hacen explícitas las estrategias con que se debe intervenir en el proceso de iniciación a la lectura, dejando a la deriva a los docentes que desconocen esta información<sup>131</sup>.

Es común que, cuando se tiene la oportunidad de preguntar a las educadoras sobre las estrategias que utilizan para acercar a los niños a la lectura de literatura, ellas no sepan referir a qué tipo de estrategias recurren y tampoco sean capaces de describir, bien a bien, en qué consisten sus actividades. En un estudio de caso realizado por María Josefina Juana Arellano<sup>132</sup>, cuyo objetivo era investigar sobre las estrategias de comprensión lectora que utilizan las maestras de preescolar, estas fueron algunas respuestas de las docentes:

---

<sup>129</sup> Colomer, *op. cit.*, p. 226.

<sup>130</sup> Montes, *op. cit.*, p. 55.

<sup>131</sup> En torno a esto es necesario referirnos a las llamadas *Situaciones de aprendizaje* que propone el PEP, así como a las *Preguntas y respuestas esperadas* formuladas en el *Manual de procedimientos para el fomento y la valoración de la competencia lectora en el aula*. En ellas se puede observar la escasa importancia que se le da a la literatura por sí misma, ya que como hemos mencionado con anterioridad, se le toma como un medio para llegar a todo tipo de fines, excepto al de formar lectores. En el Anexo, al final de este documento, transcribiré una de las situaciones de aprendizaje propuestas por el PEP y uno de los expuestos en el Manual de procedimientos, donde observaremos claramente cómo el *cuento* trabajado es absorbido por completo por los demás campos formativos que acompañan la actividad; también notaremos que el texto propuesto para esa actividad es totalmente inapropiado, pues no cumple con la estructura lineal básica, además de que no hay una historia, sino solo una situación; al tiempo que las preguntas que se le sugieren al docente como *estratégicas* no son más que preguntas superficiales.

<sup>132</sup> María Josefina Juana Arellano (2012), *La competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo*, (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Facultad de educación y trabajo social de Valladolid, España.

Para realizar las actividades con materiales literarios uso diferentes estrategias, a veces trabajo con todo el grupo al mismo tiempo, otras veces con parejas y otras veces trabajo individualmente, aunque la mayor parte del tiempo es con el grupo.

Tengo turnos para atenderlos a todos y cada uno de ellos individualmente. También dejo que ellos comprendan y sólo resuelvo las dudas que se expresaron mientras leía. Otras veces lanzo una pelota y el que tenga la pelota tiene el derecho de hablar. Así es como los atiendo<sup>133</sup>.

Otras respuestas denotan que las estrategias utilizadas por las educadoras se dirigen principalmente al control de grupo, a la distribución de materiales y a las actitudes respecto a los libros como objetos, más que al desarrollo de conocimientos y aptitudes frente a la literatura.

Este estudio de caso concluyó que las profesoras tienen un conocimiento *experiencial* sobre estrategias, más no uno teórico, consciente y reflexivo; también determinó que tienen una actitud positiva respecto a la lectura literaria, pero total desconocimiento de los procesos que se echan a andar con este ejercicio, por tanto, de la importancia y seriedad que supone la iniciación a la lectura de textos literarios. Juana Arellano pone en evidencia la falta de instrucción de las educadoras a este respecto:

Desde que planteamos las razones para formular un estudio de caso con estas características percibimos que las educadoras no sabían qué conocimientos se adquieren con el contacto con la LL [lectura literaria]; lo cual se ratifica cuando se pregunta a las compañeras al respecto y estas últimas aluden a aspectos preparatorios para la lectura convencional o la diversión y el disfrute, o a poder viajar y ser, al tiempo que se lee, los personajes del cuento, pero ninguna hace mención de lo que opera en el interior del cerebro del lector<sup>134</sup>.

Es necesario tener en cuenta que estos comentarios u observaciones no se hacen en detrimento de los docentes, sino para evidenciar una realidad que sucede día con día en las aulas y que es imperativo resolver, pues como dice Bertha Braslavsky:

El maestro puede y debe enseñar estrategias para la comprensión [...] debe hacerlo con responsabilidad, consciente de que su intervención es necesaria para hacer posible la construcción que el alumno hace de su conocimiento hasta que adquiere la capacidad de

---

<sup>133</sup> *Ibid*, pp. 333-334.

<sup>134</sup> *Ibid*, p. 406.

autorregular su conducta a través de un aprendizaje consciente para llegar, en este caso, a ser un lector autónomo, activo, creativo, crítico<sup>135</sup>.

Para subsanar estas faltas es que propongo explicar y ejemplificar una de las que considero mejores estrategias de iniciación a la lectura literaria: la *lectura compartida*, que aunque es utilizada por algunos educadores, no rinde los frutos deseados debido al desconocimiento teórico que de ella se tiene.

## 1. Lectura compartida

Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura* explica, entre otras, la estrategia de *lectura compartida*. La autora se enfoca en alumnos de mayor edad que los preescolares, por lo tanto me daré a la tarea de adaptar la estrategia a las necesidades de los pequeños, pero siempre apegándome a la columna vertebral de lo propuesto por Solé.

Ciertamente, podría resultar difícil pensar que un infante de preescolar pueda alcanzar la comprensión total de un texto, más aún si no tiene el hábito de la lectura o un acercamiento significativo a ella. Sin embargo, se debe tomar en cuenta que en este proceso de iniciación literaria la voz cantante la llevará el docente que, con base en el conocimiento que adquiera de sus alumnos, de los lazos afectivos que estreche con ellos, de su disposición para seleccionar textos y de su conocimiento en estrategias, podrá guiarlos por un camino óptimo en su encuentro con la literatura. Respecto a esta suerte de acompañamiento entre el niño y el mediador, Aidan Chambers cita a Jerome Bruner, quien expresa lo siguiente:

Por lo demás, [la maestra] presentaba las cosas de modo que el niño pudiera hacer *con* ella lo que simplemente no podía hacer *sin* ella. Y a medida que avanzaba el proceso de instrucción, el niño iba asumiendo partes de la tarea que al principio no podía hacer pero que, al dominarlas, llegó a ser capaz de ejecutar bajo su propio control<sup>136</sup>.

Aunado a esto, Jean Piaget en *Psicología del niño*, menciona que durante el nivel preoperatorio (2-7 años) el niño se prepara para enfrentarse a las experiencias donde desarrollará los aspectos operatorios del conocimiento, esto nos indica que el infante se

---

<sup>135</sup> Braslavsky, *op. cit.*, p. 194.

<sup>136</sup> Chambers, *op. cit.*, pp. 76-77.



encuentra listo para ser estimulado; también nos señala que los aspectos afectivos del desarrollo siguen el mismo proceso, pero cobran un papel preponderante, en tanto que “la afectividad constituye la energética de las conductas cuyas estructuras corresponden a las funciones cognoscitivas”<sup>137</sup>. De ahí la importancia de que el educador establezca fuertes vínculos afectivos con sus educandos, pues de que el niño se sienta querido, valorado y motivado dependerá la confianza y tenacidad con que desempeñe sus actividades escolares. De la misma forma, un niño que no se sienta apreciado por su profesor, se desenvolverá en un espacio-tiempo de estrés, lo cual bloqueará casi completamente sus procesos mentales.

Dicho esto, confirmo mi propuesta de adaptar la *lectura compartida* de Solé al nivel cognitivo-afectivo de los infantes, al tiempo que explicaré las estrategias en que se apoya, tales como la activación de conocimientos previos, la predicción, la lectura en voz alta, la comprobación de predicciones, el planteamiento de preguntas sobre lo leído, el resumen y la aclaración de dudas.

Solé considera que la lectura compartida es el medio por el cual el educando “aprende a utilizar toda una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que puedan utilizarse de manera autónoma”<sup>138</sup>, y piensa que las actividades de lectura compartida deben “ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos”<sup>139</sup>. Además, plantea que esta estrategia es un poderoso medio de evaluación, que permite la intervención contingente según las necesidades de cada alumno.

Es importante que el docente conozca que la principal finalidad de la lectura compartida es lograr que “el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y que se implique en un proceso activo de control de la comprensión”<sup>140</sup>. Hay que enfatizar que dichos aspectos son primordiales en el acercamiento a la lectura, ya que de la comprensión del texto parte el gusto por él. Además de eso, los niños, al sentirse partícipes de la actividad literaria, se sentirán motivados y cercanos a ella, ya que “aprenden a identificarse a sí mismos como integrantes del club de la literidad [...] y es sabido que aprendemos y nos comportamos como las personas que

---

<sup>137</sup> Jean Piaget, *Psicología del niño*, p. 116.

<sup>138</sup> Solé, *op. cit.*, p. 103.

<sup>139</sup> *Idem.*

<sup>140</sup> *Idem.*

creemos ser”<sup>141</sup>. Siendo así, si el educador toma como base para la iniciación lectora dicha estrategia, logrará que el infante deje de ser un simple escucha para convertirse en un lector activo, que se encuentra en condiciones de construir su propio conocimiento, aún sin saber decodificar las letras.

Para realizar la actividad de *lectura compartida*, habremos de dar por supuesto que el maestro cuenta con los conocimientos básicos para seleccionar un buen texto o material literario, sobre el cual desarrollar dicha estrategia, que tiene definido el propósito de la actividad literaria y que conoce al público a quien va dirigida la lectura.

Así pues, la actividad de acercamiento a la lectura estará conformada por tres etapas o momentos, en las que se desarrollarán varias estrategias que darán soporte a esta propuesta, siendo de estas la más importante la *lectura compartida*. Estos momentos serán marcados con relación a la lectura, de tal manera que las dividiremos en: actividades antes de la lectura, actividades durante la lectura y actividades después de la lectura.

Las estrategias que deben desarrollarse en cada etapa son las siguientes:

- a) Antes de la lectura: activación de conocimientos previos y predicciones.
- b) Durante la lectura: lectura en voz alta, comprobación de predicciones, planteamiento y respuesta de preguntas.
- c) Después de la lectura: resumir ideas del texto y aclaración de dudas.

A continuación describiré cada una de las etapas y sus correspondientes estrategias<sup>142</sup>:

**a) Actividades antes de la lectura.** Son estrategias preinstruccionales, cuyos objetivos son: contextualizar al niño en el tema del texto y que aprendan a hacer predicciones a partir de los elementos que les proporcione el maestro. Estas estrategias son las encargadas de

---

<sup>141</sup> Smith, *op. cit.*, p. 168.

<sup>142</sup> Es importante recordar que se trata de una adaptación al nivel preescolar basada en la propuesta de Solé, por lo tanto no siempre habrá coincidencia entre lo dicho por la autora y lo propuesto por la que suscribe. A este respecto, Isabel Solé menciona lo siguiente en la introducción al capítulo 5 de su libro anteriormente citado: “Voy a organizar su exposición [de las estrategias] atendiendo [...] a aquellas cuyo fomento tiene lugar antes de que se empiece propiamente la actividad de leer, y reservando para los dos siguientes las que deban trabajarse durante y después de la lectura, respectivamente. Como el lector podrá comprobar, esta distinción no deja de ser un poco artificiosa, puesto que muchas de las estrategias son intercambiables, y otras estarán presentes antes, durante y después de la lectura” (p. 77).

preparar al alumno para recibir la nueva información, por tanto es de suma importancia que el educador no las deje de lado.

Durante esta etapa se emplean dos estrategias principales: la activación de conocimientos previos y la formulación de predicciones sobre el texto que se va a leer.

1. Activación de conocimientos previos. Frente a la lectura, como frente a cualquier otra enseñanza, es necesario que el docente tome en consideración los conocimientos previos de sus alumnos, pues la intervención que planifique e implemente en el aula deberá comenzar por ellos. En este sentido, Cooper toma la definición que Harris y Hodges proponen para el concepto de *información previa* o, como lo empleo aquí, *conocimientos previos*: “es la sumatoria de los aprendizajes previos y el desarrollo anterior de un individuo; en una palabra, la experiencia [...], las experiencias que anteceden a una situación de aprendizaje, a una narración cualquiera, etc.”<sup>143</sup>.

De modo que el profesor tiene que partir de lo más básico: saber si sus alumnos cuentan con el influjo de la lectura en casa o no. Es necesario enterarse sobre qué tipo de libros o historias leen, quién les lee, a qué hora y qué cuentos conocen; o bien, si no tienen dicho influjo, será indispensable hacer la presentación del libro como objeto y como trasmisor de contenido, de saberes, de historias, etcétera, para así comenzar la construcción del conocimiento en torno a la lectura y al libro.

Por su parte, Solé considera que el conocimiento previo es sumamente importante, pues:

Este bagaje condiciona enormemente la interpretación que se construye, y no es asimilable únicamente a los conceptos y sistemas conceptuales de los alumnos, sino que está construido también por sus expectativas, intereses, vivencias [...], por todos los aspectos más relacionados con el ámbito afectivo, y que intervienen en la atribución de sentido a lo que se lee<sup>144</sup>.

La autora propone tres caminos para activar los conocimientos previos en los infantes:

---

<sup>143</sup> J. David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, p. 108.

<sup>144</sup> Solé, *op. cit.*, p. 91.

a) Dar alguna información sobre lo que se va a leer. Se trata de que el educador hable de la temática del texto que se leerá, que aluda a las experiencias que los alumnos hayan podido tener con relación a dicho tema. También es importante que les informe sobre el tipo de texto que se trabajará, pues esto le permitirá adoptar una actitud específica frente al texto.

b) Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del material literario. Esta estrategia implica llamar la atención de los niños hacia los aspectos visuales del texto, tales como la imagen, el tipo de letra, subrayados, entre otros, ya que estos aspectos le ayudarán a inferir de qué se tratará el texto. En el caso de preescolares, la principal herramienta serán las ilustraciones que aporte el material.

c) Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. En esta estrategia se invierten los papeles al ser los alumnos quienes exponen lo que saben referente al tema que se abordará. Es importante que el docente mantenga el control sobre el objetivo de las intervenciones y constantemente reconduzca la información hacia el tema en cuestión, ya que los niños, por su edad, tienden a divagar y a distraerse fácilmente.

2. Formulación de predicciones. Durante esta estrategia, el educador será quien impulse a los niños a aventurarse a hacer predicciones sobre el texto que leerán. Este paso es de suma importancia, pues como señala Smith: “la base de la comprensión es la predicción y la predicción se consigue haciendo uso de lo que ya sabemos acerca del mundo, recurriendo a la teoría del mundo existente en nuestro interior, dentro de nuestras cabezas”<sup>145</sup>. Como vemos, la predicción se enlaza con la activación de conocimientos previos.

Para lograr que los pequeños participen de esta estrategia es necesario entablar una buena relación afectiva con ellos, en la cual la confianza entre educador y educando sea la base para que estos últimos se animen a predecir, con la seguridad de que si se equivocan no serán criticados. Más aún, es deber del educador felicitarlos por haberse atrevido a hacer dichas predicciones. Asimismo, es preciso que el docente haga saber a los alumnos que el

---

<sup>145</sup> Smith, *op. cit.*, p. 110.

objetivo de hacer predicciones es corroborarlas. Esta estrategia es bastante significativa, pues en ella, los niños devienen protagonistas de la actividad literaria, ya que son ellos, con sus participaciones, los que construyen la actividad lectora.

Para el nivel preescolar sugiero que las predicciones partan del título y de las imágenes del material literario, pues con base en ellos se pueden hacer infinidad de predicciones y, si el maestro es hábil, puede convertirse en una actividad divertida. Por supuesto que eso también dependerá de lo ingeniosos que puedan ser los títulos y de lo atractivas que puedan ser las imágenes.

**b) Actividades durante la lectura.** Las estrategias coinstruccionales que se desarrollen durante esta etapa deberán enfocarse en que el niño aprenda comprensiva y significativamente. En este momento, inicia formalmente el proceso de *lectura compartida*, pues se establece el vínculo entre el texto, el alumno y el educador.

En esta etapa<sup>146</sup> se desarrollaran las estrategias de la lectura en voz alta, la comprobación de predicciones y el planteamiento de preguntas y respuesta de las mismas sobre lo que se ha leído.

1. Lectura en voz alta. Me parece importante señalar que para Solé la *lectura compartida* se entiende como una actividad en la que “el profesor y los alumnos asumen unas veces unos y otras veces los otros la responsabilidad de organizar la tarea de lectura, y de implicar a los demás en ella”<sup>147</sup>; aunado a lo anterior, Solé considera que es una actividad que puede realizarse tanto en lectura silenciosa, como en voz alta.

Claramente, un niño de preescolar no está preparado para organizar una tarea de lectura compartida y, menos aún, para involucrar a sus pares en ella. Hay dos motivos principales que impiden al infante desarrollar por sí mismo la actividad: uno, sus habilidades de decodificación aún no están desarrolladas y dos, no cuenta con autoridad frente a sus compañeros para conducirlos. Es por eso que considero, que en este nivel

---

<sup>146</sup> Solé propone que durante la lectura, propiamente dicha, se realicen cuatro actividades estratégicas, que son: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto. Estas estrategias deberán repetirse cíclicamente a lo largo de la lectura. Por otro lado, la autora no incluye la lectura en voz alta como parte de las actividades fundamentales de la lectura compartida. Sin embargo, para mí sí es fundamental considerando que se trata de niños que aún no son capaces de leer (decodificar) por sí solos.

<sup>147</sup> Solé, *op. cit.*, p. 104.

educativo, el desarrollo de la estrategia debe recaer totalmente en el docente, pues es él quien posee las habilidades lingüísticas, las estrategias de enseñanza y la influencia sobre los alumnos para llevar a cabo esta importante actividad. El educador será el encargado de dirigir y regular la lectura, al tiempo que hará uso de toda su destreza para propiciar la participación de los niños.

En esta etapa, el docente prestará su voz a los pequeños, quienes de esta manera librarán las dificultades que la decodificación pudiera representar. Es importante subrayar que el hecho de que el educador lea para los niños, no significa que estos se vuelvan lectores pasivos, al contrario, el educador mediante el uso correcto de las estrategias que aquí se exponen se encargará de involucrarlos en la actividad lectora.

Ahora bien, la *lectura en voz alta* es una actividad que requiere de preparación anticipada, pues debe ser un ejercicio que se realice con pulcritud, en el sentido de que una mala lectura por parte del mediador puede provocar distracción o aburrimiento en los alumnos. Jean-Marie Gillig aconseja lo siguiente: “hay que proceder a un lento trabajo de impregnación leyendo metódicamente los cuentos y estudiándolos primero para sí mismo de manera que se adquiriera una cultura previa personal del cuento”<sup>148</sup>. De la misma manera recomienda el dominio de la estructura narrativa, de la cual ya hemos hablado.

Es obligación del educador leer el cuento para sí mismo varias veces en voz alta. De ese modo podrá regular los elementos suprasegmentales del texto, pues ha de proporcionar la entonación adecuada a cada frase, a cada oración; ha de leer correctamente cada acento que encuentre en el texto; debe respetar las pausas marcadas por la puntuación; el timbre de voz tiene que modularse según requiera la acción, etc. El cumplimiento de estos factores determinará la calidad de la lectura.

Es esencial que el educador sepa que leer en voz alta es básico para ayudar a los niños a convertirse en lectores. De hecho esta actividad es invaluable para ellos, pues les brinda la oportunidad de escuchar una historia sin compromiso alguno, sin presión. Aidan Chambers menciona lo siguiente sobre lo que el lector que escucha espera del lector que lee en voz alta:

---

<sup>148</sup> Gillig, *op. cit.*, p. 101.

Al escuchar a otra persona leyendo en voz alta, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete. Y mientras escuchamos nos vamos acostumbrando al *texto*, no a la letra impresa en sí (que es lo que usualmente se conoce como texto), sino a la experiencia del relato o poema en sí como lo percibimos en nuestra cabeza (lo que llamo *texto*)<sup>149</sup>.

Creo que esta cita engloba perfectamente lo que el educador debe lograr en su práctica cotidiana: liberar a los niños de presión alguna para que realmente disfruten del relato.

2. Comprobación de predicciones. Conforme va avanzando la lectura en voz alta por parte del docente, éste debe ir haciendo cortes que permitan corroborar o descartar las predicciones que hicieron los niños a partir del título e imágenes. Es importante que no se maticen las hipótesis no acertadas como erróneas, al contrario, debe fomentarse en los niños un espíritu confiado, que les permita seguir tomando riesgos y participar activamente en la lectura.

Isabel Solé nos dice que esta estrategia es fundamental, ya que:

Los niños devienen protagonistas de la actividad de lectura, no sólo porque leen, sino porque hacen de la lectura algo suyo –qué pienso yo, hasta qué punto mi opinión es correcta–. Aprenden que sus aportaciones son necesarias para la lectura y ven en ésta un medio para conocer la historia y para verificar sus propias predicciones<sup>150</sup>.

La comprobación de predicciones se hará a lo largo de toda la lectura, pues conforme van ocurriendo nuevas situaciones, podemos hacer nuevas predicciones también. La finalidad es hacer una lectura dinámica e interesante para el alumno.

3. Planteamiento de preguntas y respuesta de las mismas sobre lo que se ha leído. Esta estrategia va ligada a la anterior, pues mientras se confirman o descartan predicciones, surgen nuevas preguntas sobre lo que se lee. Es necesario que el maestro incentive a los alumnos para que sean ellos quienes planteen preguntas respecto al texto, pues como he

---

<sup>149</sup> Chambers, *op. cit.*, p. 78.

<sup>150</sup> Solé, *op. cit.*, p. 94.

mencionado antes, el educador debe transferir alguna responsabilidad al niño y acercarlo lo más posible a su zona de desarrollo próximo. Para que esto suceda, ha de *mostrarles* cómo él mismo se cuestiona sobre el texto y busca las respuestas en él. En este sentido, es importante que el maestro no permita sólo una *escucha*<sup>151</sup> pasiva por parte del educando.

Ahora bien, las preguntas que se formulen han de ser *pertinentes* al texto, en el sentido de que deben ayudar a “establecer el tema del texto, sus ideas principales o su núcleo argumental”<sup>152</sup>, siempre tomando en cuenta el objetivo general que preside a la lectura.

Cooper considera pertinente que “en aquellas situaciones en que el maestro lleva a cabo una lectura guiada página-por-página, las preguntas utilizadas deben formularse en el orden requerido para explicar los elementos y el flujo de la historia”<sup>153</sup>.

Esta estrategia es fundamental cuando el objetivo es aprender de la lectura. Para desarrollarla es necesario activar en los niños la capacidad de escucha, pues de ello dependerá que comprendan las preguntas planteadas por el profesor y por sus compañeros. Los objetivos de esta estrategia son enseñar a los alumnos a:

1. Autodirigir su lectura de manera eficaz.
2. Darse cuenta de que un mismo texto puede despertar diferentes interrogantes en cada persona.
3. Notar el papel activo del lector con relación al texto.

---

<sup>151</sup> Un estudio realizado por Miriam Wilt, llamado *A Study of Teacher Awareness of Listening as a Factor in Elementary Education*, demostró que el 60% del tiempo que los niños pasan en la escuela, lo dedican a escuchar, es por eso que es importante enseñarles a hacerlo. Joyce S. Choate y Thomas A. Rakes proponen el método de Escucha estructurada, (SLA por sus iniciales en inglés), como un modelo para mejorar la comprensión oral. Ellos parten de la teoría de que si se trata el discurso oral como el escrito, se pueden alcanzar dos grandes objetivos: a) mejorar la comprensión lectora de los alumnos y desarrollar las estrategias metacognitivas o conscientes de recepción y b) mejorar la comprensión tanto oral como lectora. Considero que esta teoría es de suma importancia para el ejercicio de acercamiento a la lectura que pretendo en los niños preescolares, pues al tratarse de una lectura que se realiza en voz alta, debemos asegurarnos de que el niño cuenta con el desarrollo de las *habilidades de escucha* necesarias. Según estos autores, se requiere de instrucción específica para la *comprensión de escucha*, pues cuando esta se lleva a cabo, supera por mucho a la *comprensión lectora*. El modelo de SLA está compuesto por cinco pasos secuenciados, en los cuales se incluyen los aspectos importantes de la instrucción eficaz para la comprensión lectora. Según Choate y Rakes, el SLA “es adecuado para enseñar habilidades específicas de comprensión, enseñar conceptos, ampliar contenido o leer lecciones, ampliar experiencias y vocabulario y proporcionar a los estudiantes experiencias positivas y entretenidas con libros”. Las secuencias son las siguientes: **Fase 1:** formación de conceptos, **Fase 2:** objetivo de escucha, **Fase 3:** lectura en voz alta, **Fase 4:** preguntas y **Fase 5:** recitación.

<sup>152</sup> Solé, *op. cit.*, p. 97.

<sup>153</sup> Cooper, *op. cit.*, p. 359.



**c) Actividades después de la lectura.** Cuando se ha terminado la actividad de lectura compartida, corresponde el turno a las estrategias postinstruccionales que, como sabemos, sirven para reforzar y reafirmar los conocimientos recién adquiridos.

Como esta es una actividad que pretende iniciar o acercar al niño a la lectura literaria de una forma amigable, es importante que el educador se abstenga de realizar algunas actividades que podrían considerarse estresantes para los pequeños, por ejemplo: hacer preguntas tipo examen, evaluar aspectos como la decodificación durante la lectura, en caso de que algún niño se hubiese postulado para leer en voz alta, obligar a los niños a decir de qué se trató el cuento, entre otras que se acostumbran como método de evaluación.

En este caso, lo que debe importar al docente es conservar en el infante esa sensación de placer que le proveyó la historia y asegurarse de que la comprensión del texto leído fue alcanzada. Las estrategias con las que podrá lograr dicho fin son: resumir ideas sobre el texto y la aclaración de dudas sobre el mismo. Como en los casos anteriores, la responsabilidad principal de conducir la actividad caerá en el profesor, sin dejar de buscar siempre la cooperación de los alumnos.

1. Resumir ideas sobre el texto. Solé nos dice que debemos entenderla como una actividad de recapitulación, exponiendo sucintamente lo leído. Esta es una labor muy provechosa, pues al realizarse en conjunto, los niños adquieren un papel activo dentro del cierre del ejercicio literario.

El profesor puede dar pie al resumen apoyándose en preguntas tan sencillas como: *¿quién me platica el cuento que acabamos de leer?, ¿alguien me puede decir cómo inició el cuento?, ¿recuerdan el título del cuento?*, etc. Los niños generalmente se muestran ansiosos por recapitular, ya que es el momento en que se apoderan de la palabra. Es importante que durante esta actividad el educador mantenga el control del ejercicio y dé oportunidad de participar a la mayoría. También es necesario que anime, mas no obligue, a participar a los más tímidos. Recordemos que la actividad literaria es, ante todo, una actividad afectiva en la que la confianza juega un papel principal.

Mientras se desarrolla la actividad, el maestro debe permanecer atento y tomar del discurso de los infantes las ideas principales, lo ideal sería que las escribiera en el pizarrón, y dependiendo la experiencia de los niños, de acuerdo con sus edades y la práctica, buscar

que le ayudaran a descartar las irrelevantes; de igual forma, debe mostrar disposición para ayudarlos a dilucidar aquellas que hayan escapado a su comprensión o capacidad de verbalización. Esta ayuda se puede proporcionar mediante preguntas específicas del tipo: *¿quién recuerda lo que pasó después de que el lobo derribó la casa del segundo cerdito?*, por ejemplo, con las cuales se le facilitará a los niños recuperar una idea o episodio olvidado.

Sería bueno resaltar la importancia que tiene el resumen como estrategia pre y postinstruccional, pues en el primer caso ayuda a restablecer y, sobre todo, provee medios eficaces para lograr la continuidad entre lo que se sabía y lo que se está aprendiendo; en el segundo: “organiza, integra y consolida la información presentada o discutida y, de este modo se facilita el aprendizaje por efecto de la repetición selectiva del contenido”<sup>154</sup>.

Ahora bien, al tratarse de pequeños preescolares es imperativo que el docente se encargue de guiar la actividad paso a paso, modelando la forma en que él realiza el resumen, siempre con la ayuda activa de los niños. Debe tener cuidado en no efectuar el resumen por sí solo, pues se trata de “hacer que los alumnos reflexionen en torno a lo que acaban de aprender y comiencen a internalizarlo en su pensamiento e incorporarlo a sus lecturas. Esto es parte del desarrollo cognitivo del lector”<sup>155</sup>.

2. Aclarar dudas sobre el texto. Se trata más que nada de comprobar “preguntándose a uno mismo, si se comprendió el texto”<sup>156</sup>.

En este caso será el maestro quien plantee a los alumnos las preguntas pertinentes que le permitan apreciar si han comprendido la historia. Comprender, en el sentido que menciona Cooper de “elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen”<sup>157</sup>. Es importante resaltar que la naturaleza de las preguntas no debe formularse sólo en función del argumento, sino que conviene que respondan a las ideas que presenta el texto, que permitan a los niños interpretar las posturas que muestran los personajes en relación con las situaciones expuestas, que sea capaz de dilucidar las relaciones de causa-efecto y problema-solución,

---

<sup>154</sup> Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 180.

<sup>155</sup> Cooper, *op. cit.*, p. 264.

<sup>156</sup> Solé, *op. cit.*, p. 104.

<sup>157</sup> Cooper, *op. cit.*, p. 19.

que pueda reconocer valores o vicios a través de ellas, entre otras cuestiones. Debe darse la oportunidad, además, a los alumnos para expresar libremente su sentir sobre lo que han leído, pues es fundamental fomentar en ellos la capacidad de criticar y reflexionar sobre el texto.

Es conveniente que si el educador detecta que no se ha alcanzado la comprensión total de la historia, se relea el texto o la parte no comprendida para clarificar dudas, ya que como bien menciona Smith: “La comprensión no es una cantidad, sino una condición: la condición de no tener ninguna respuesta sin responder”<sup>158</sup>.

Considero que estas son las estrategias básicas pertinentes, en las cuales el educador puede apoyarse para iniciar de manera óptima a los niños en la lectura literaria. Son estrategias que el mediador deberá *modelar* ante el niño, para que éste pueda apreciar su funcionamiento práctico. El docente, como guía, habrá de plantear las preguntas, buscar que los niños las respondan, a la vez que incentivará que ellos mismos se cuestionen y busquen sus propias respuestas en el texto. Se trata de estrategias que deben enseñarse de forma experiencial, es decir, sobre la marcha de la lectura, pues la edad de los niños no permite enseñarlas como un listado y, si lo permitiera, no se trataría de un aprendizaje significativo, sino de un ejercicio de memorización sin mayor trascendencia.

Ahora bien, en la práctica cotidiana los educadores tienden a finalizar las actividades literarias con alguna actividad manual, como colorear ilustraciones alusivas al texto, hacer títeres, rellenar con bolitas de papel crepé algunos de los personajes de la historia, entre otras muchas que nada aportan al ejercicio de lectura. Personalmente sugiero que se supriman, pues en nada refuerzan al texto que se ha leído. Sin embargo, si el educador las juzga necesarias o la institución educativa las solicita, es fundamental que se tenga claro que de ninguna manera deben convertirse en el fin último de la lectura, sino que son una actividad de dispersión, que carece de importancia si la actividad de *lectura compartida* se ha desarrollado debidamente.

Creo necesario mencionar que hay actividades más estimulantes que pueden fortalecer el ejercicio de acercamiento a la lectura, como las que propone Jean-Marie

---

<sup>158</sup> Smith, *op. cit.*, p. 109.

Gillig<sup>159</sup> y que nombra *Juegos de creatividad literaria*. Considero que la clave está en la palabra *creatividad*, pues exige de inmediato un esfuerzo mayor al de sólo colorear o rellenar. Son este tipo de actividades las que nos obligan a *crear* algo, a *inventar*, a *imaginar* a partir de lo que acabamos de leer. Abren otro canal de comunicación entre el texto y el infante, al tiempo que le dan al docente la oportunidad de apreciar desde otra perspectiva la interpretación o significación que el alumno haya podido darle a la historia, pues es muy probable que mediante la expresión artística manifieste sentimientos que no le fue posible verbalizar.

Para finalizar este capítulo me gustaría mencionar que la actividad de lectura compartida es el punto donde confluyen todos los aspectos que he expuesto, en tanto que son las bases que la sustentan. Es decir, cada aspecto tratado hasta el momento, ya sea el PEP, las características del niño, las del profesor, etc., cobra importancia en la manera en que el mediador visualiza la planificación y desarrollo de la lectura compartida en el aula. Veamos:

- El PEP, pues señala al educador los aprendizajes esperados y estándares curriculares que debe perseguir respecto a la lectura. De tal forma que debe basarse en este documento para la planeación de sus actividades.
- Que el docente conozca las características del infante le permite tomar en cuenta aspectos como el desarrollo cognitivo, el físico y el emocional de sus alumnos para la selección de su material literario. Estos conocimientos representan un parámetro ante el cual deberá iniciar su programación. Le permitirá saber qué tipo de alumnos tiene y qué textos son convenientes de acuerdo con su rango de edad, personalidad, intereses, entorno social, etc.
- Ser consciente de su papel de mediador entre la literatura y el niño le posibilitará alcanzar el nivel de profesionalismo y compromiso necesarios para desarrollar el ejercicio literario con conocimiento de causa. Este aspecto se verá reflejado en un cambio de actitud frente a la literatura, proveyéndola de la importancia justa en el

---

<sup>159</sup> En su libro *El cuento en pedagogía y reeducación*, Gillig nos enseña una amplia gama de juegos de creatividad, entre los que se pueden sugerir para preescolar los siguientes: Cuentos deshechos, cuentos al revés, cuentos en “clave obligada” y cuentos censurados.

desarrollo de actividades. Esto marcará la diferencia entre un niño que lee por leer, uno que lee por placer y otro que lee con placer para aprender.

- Si el educador conoce el material literario en todos sus componentes le será más fácil su manejo, pues como hemos visto, mediante un conocimiento profundo, por ejemplo, de la estructura, podrá seleccionar los cuentos basándose en el grado de avance que muestren sus alumnos. Sabrá que en principio debe enseñar el cuento lineal, pero que poco a poco podrá proveer estructuras más complejas. De igual forma, si se instruye en el uso de la imagen, intuirá que puede utilizarla como trampolín para despertar la imaginación del infante, llevándolo, incluso, a la creación de sus propias historias.
- Por último, el dominio de estrategias de enseñanza, específicamente de la lectura compartida, le permitirá incidir profundamente en la formación lectora del infante.

En el siguiente capítulo mostraré el modo en que propongo desarrollar la estrategia de *lectura compartida* en tres textos diferentes, uno por cada grado de preescolar. Para dicha selección he tomado en cuenta los aspectos antes expuestos, en cuanto a vocabulario, estructura, elementos del cuento e imágenes.

La forma en que pretendo desarrollar la actividad seguirá el orden expuesto en este capítulo aunque, es importante señalar que no se trata de un modelo inalterable, sino de una propuesta que el docente puede hacer suya durante un tiempo y después modificar de acuerdo con las necesidades de las diferentes situaciones de aprendizaje.

## Capítulo V

### Propuesta didáctica: lectura compartida

En este capítulo desarrollaré la estrategia de lectura compartida en tres textos literarios, uno por cada nivel de preescolar. Tomaré como punto de partida los aspectos que he venido tratando a lo largo del estudio. Ofreceré una programación semanal por cada grado, en la que propondré tres textos literarios que compartirán un eje o motivo en común que permita enlazarlos al final de la semana. Es preciso que no se confunda este eje con los temas transversales, ya que estos no tienen nada que ver con el acercamiento a la lectura.

En dicha programación, sugiero trabajar la literatura tres días a la semana, en horarios exclusivos para la actividad literaria, esto implica que no deberá estar a la espera de un tiempo libre en el aula, sino que tendrá un horario específico. En dicha planeación contemplaré las competencias, los aprendizajes esperados, los objetivos particulares del docente, así como la metodología y materiales literarios que se emplearán. De los tres textos propuestos haré un desglose en el cual el docente podrá apreciar que cumplen con cada una de las partes especificadas con anterioridad<sup>160</sup>.

Para comenzar con la actividad sugiero que el docente tome en cuenta, sobre todo, las características cognitivas del grupo con el que trabajará. Con base en esta información podrá iniciar la búsqueda del texto literario para ese grupo de niños en específico. Como he expuesto, el educador habrá de evaluar aspectos como el vocabulario, la organización sintáctica, la estructura, los elementos propios del cuento y la calidad de las imágenes. Es muy importante que el mediador no pierda de vista a quienes dirigirá la actividad literaria y que, de ninguna manera, se deje arrastrar por el deseo de compartir antes de tiempo, una historia que tal vez esté muy por encima de la capacidad cognitiva de los alumnos; al tiempo que debe estar atento de no caer en el error de elegir literatura que resulte inferior a los requerimientos intelectuales de los mismos.

---

<sup>160</sup> Por cuestiones de espacio y para no romper con la continuidad del ejemplo principal, los agregaré hacia el final de este capítulo, en donde se encontrarán dispuestos por grado y conforme al orden de la Programación semanal de lectura.

Una vez elegido el texto literario pertinente, el docente debe establecer el propósito de la lectura: ¿por qué y para qué voy a leer este cuento a los niños?, ¿qué objetivos persigo con la lectura de este cuento? Para dicho fin ha de basarse, en primer lugar, en los requerimientos del PEP (competencias que se desarrollaran y aprendizajes esperados) y en segundo lugar, debe plantearse objetivos más personales, por ejemplo: acercar al niño a la lectura en voz alta realizada por un lector experto, con el fin de que sea partícipe del ejercicio literario.

Como mencioné líneas antes, es básico que el educador evite empatar la actividad literaria con otros campos formativos. La *transversalidad* es un tema que debe quedar fuera del ejercicio literario. De tal manera que el maestro elegirá el texto literario por el texto mismo, siguiendo el objetivo principal de esta propuesta, el cual es acercar a los niños a la literatura inteligente. Es imperativo que el docente deje de ver en la literatura una herramienta que da soporte a otros temas *transversales*, pues “se corre el riesgo de que terminen eligiéndose lecturas por su adecuación a esas necesidades de actividad permanente, que se terminen eligiendo obras mansas y llenas de temas útiles’ –herramientas para todo uso que resultan tan baratas–, exprimibles hasta la última gota, pero mediocres y decididamente falsas, sin valor literario alguno [...]”<sup>161</sup>.

Como mediadores literarios, debemos tener siempre presente que el objetivo de acercar al niño a la literatura es, en principio, generar el gusto por los textos literarios, y gradualmente, propiciar la formación de un lector crítico, reflexivo, consciente de su papel frente al texto literario y de la importancia que este tendrá en su vida.

Teniendo claro esto, el docente puede preparar su lectura, que será primero silenciosa, para sí mismo, con el fin de adueñarse del texto y estar en condiciones de aplicar razonadamente la estrategia de *lectura compartida*. Después habrá de prepararla en voz alta para poder compartirla con los infantes.

A continuación daré tres ejemplos sobre cómo aplicar la *lectura compartida*, en tanto estrategia de acercamiento a la literatura. Como mencioné al inicio del presente trabajo, emplearé el cuento como materia prima.

---

<sup>161</sup> Montes, *op. cit.*, p. 93.

Para este ejercicio, he seleccionado tres cuentos de autores diferentes, con temáticas completamente distintas y con ilustraciones que distan mucho de parecerse.

El primero va dirigido al grado inicial de preescolar, también llamado kínder I. Para ellos propongo el cuento de Anthony Browne titulado *En el bosque*, pues trata la historia de un niño pequeño, con el cual los alumnos pueden verse fácilmente identificados. La manera en que se maneja la historia hace de este, un cuento de aventuras que pueden ocurrirle a cualquiera.

El segundo, destinado al grado intermedio de preescolar, es de Satoshi Kitamura y se titula *Igor, el pájaro que no sabía cantar*. Mi selección responde a la perfección con que está estructurada la historia, además de que representa una gran oportunidad de aprendizaje por los elementos que engloba. Los niños pueden plantearse una gran cantidad de preguntas a partir de lo que se expone en el cuento.

El tercero, pensado para los niños del último grado, es de Jon Scieszka, se titula *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* Seleccioné este cuento porque pone a prueba la capacidad de enlazar los conocimientos previos de los infantes con los nuevos. Es un cuento que, desde mi punto de vista, permite al niño cotejar informaciones y formarse un criterio personal sobre un tema específico. Es un texto que les brinda la oportunidad de discernir.

Cabe mencionar que desarrollaré la propuesta de la manera más descriptiva posible, tratando de reflejar el ambiente del aula, así como las posibles situaciones que surjan de la lectura. De igual modo, haré hincapié en las modulaciones y expresiones lingüísticas que sugiero utilice el docente durante la lectura. Considero importante resaltar este último punto, pues es probable que leer ciertas expresiones resulte un tanto extraño para el profesional en lengua; sin embargo, son necesarias para denotar el acercamiento afectivo entre el alumno y el docente mientras dura la lectura. A más de ser necesario que el educador note claramente que sus reacciones frente al texto deben transmitir emociones varias al grupo.



## PROGRAMACIÓN SEMANAL DE LECTURA

### PRIMER GRADO DE PREESCOLAR

Horario de trabajo: (se sugieren sesiones de 30 minutos máximo, considerando la edad de los niños). Lunes: 8:00-8:30 hrs., Miércoles: 12:00-12:30 hrs., Viernes: 12:15-12:45 hrs.

<b>Objetivos generales: (competencias)</b>	<b>Contenido: (aprendizajes esperados)</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.</li><li>2. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li><li>3. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li><li>4. Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Narra sucesos reales o imaginarios.</li><li>2. Escucha la narración de cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos y pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.</li><li>3. Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos.</li><li>4. Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y lo explican utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el propio texto.</li></ol>

#### **Objetivos particulares: (los del maestro)**

1. Aproximar al niño a la literatura mediante la asistencia a actividades frecuentes de lectura en voz alta realizadas por un lector experto.

2. Desarrollar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee.
3. Promover la capacidad de anticipación y recapitulación del texto.
4. Desarrollar la capacidad de diferenciar entre realidad y fantasía.

<b>Metodología:</b>	<b>Materiales literarios:</b>	<b>Evaluación:</b>
Estrategia de lectura compartida.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>En el bosque</i>, Anthony Browne.</li> <li>2. <i>Olivia y el juguete perdido</i>, Ian Falconer.</li> <li>3. <i>Fernando furioso</i>, Hiawyn Oram.</li> </ol>	<p>Considero que la evaluación formal no debe ser contemplada en este ejercicio de acercamiento<sup>162</sup>. El docente hará una evaluación personal de cada alumno mediante la observación de su evolución: la forma en que participa y comenta acerca de los textos, la profundidad o el sentido que le da a cada historia, la asociación de ideas o temas entre los textos, la discriminación que sea capaz de hacer de la información, etc.; de igual forma será la evaluación del grupo. No mediante preguntas tipo examen.</p>

<sup>162</sup> No, al menos, como la propone el *Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula*, misma que podrá ser consultada en el anexo.

## Desglose estructural de *En el bosque* de Anthony Browne

<b>Estructura lineal de <i>En el bosque</i> de Anthony Browne</b>	
<b>Inicio</b>	<p>El niño despierta un día y su padre no está en casa. Situación que lo desconcierta. Su madre lo envía a casa de su abuela a dejarle un pastel porque está enferma.</p> <p style="padding-left: 40px;">Una noche me despertó un ruido espantoso [...] mamá me pidió que le llevara un pastel a la abuela que se sentía mal.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El niño se ve obligado a decidir entre obedecer a su madre y tomar el camino largo y tardado pero seguro o el corto pero peligroso. Toma la decisión y surgen las peripecias.</p> <p style="padding-left: 40px;">Pero ese día por primera vez, escogí el atajo. Quería estar en casa por si papá regresaba.</p>
<b>Final</b>	<p>Llega a su destino, tras haber pasado varios sustos y aventuras.</p> <p style="padding-left: 40px;">Les conté todo mientras tomábamos una bebida caliente y yo comía dos pedazos del delicioso pastel de mamá...</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El niño despierta asustado en la noche.</li> <li>2. Su padre no está en casa cuando despierta. Él se siente desconcertado por eso. Lo extraña.</li> <li>3. Su mamá lo manda a la casa de su abuela a dejar un pastel.</li> <li>4. Decide tomar el atajo para regresar pronto a su casa.             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Encuentra al niño de la vaca.</li> <li>b) Encuentra a la niña de las trenzas doradas.</li> <li>c) Encuentra a los niños solos y tristes.</li> </ol> </li> <li>5. Siente frío en el bosque, encuentra un abrigo y se lo pone. En el instante comienza a sentir miedo.</li> <li>6. Se pierde en el bosque.</li> <li>7. Encuentra la casa de su abuela.</li> </ol>

<p><b>Personajes:</b></p> <p><b>Tiempo:</b></p> <p><b>Espacio:</b></p>	<p>8. Entra y ahí también está su padre. 9. Regresan juntos a casa, donde los espera su mamá.</p> <p>Principal: el niño. Secundarios: madre, padre, abuela, niños dentro del bosque.</p> <p>Es un ritmo lento, pues la acción dura dos días. El tiempo está señalado en las expresiones:  <p style="text-align: right;">“una noche me desperté”,  “a la mañana siguiente”  “al día siguiente”.</p> <p>Se manejan tres espacios: 1) la casa del niño, 2) el bosque y 3) la casa de la abuela.</p> </p>
--	---

## *En el bosque*

**Anthony Browne**

### **Objetivos generales:**

De acuerdo con el PEP 2011, el alumno:

1. Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
2. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
3. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
4. Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

### **Objetivos particulares:**

Son los que se plantea el educador respecto a la lectura literaria y al niño.

1. Aproximar al niño a la literatura mediante la asistencia a actividades frecuentes de lectura en voz alta realizadas por un lector experto.
2. Desarrollar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee.
3. Promover la capacidad de anticipación y recapitulación del texto.
4. Desarrollar la capacidad de diferenciar entre realidad y fantasía.

### **Contenido:**

De acuerdo con el PEP 2011, se esperan del alumno los siguientes aprendizajes esperados:

1. Narra sucesos reales o imaginarios.
2. Escucha la narración de cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos y pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.

3. Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia de sucesos.
4. Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y lo explican utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el propio texto.
5. Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
6. Confirma y verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace del fragmento o del texto completo.
7. Comenta acerca de textos que escucha leer.

**Actividades:**

1. Antes de la lectura:

- a) Activación de conocimientos previos.
- b) Predicciones con base en el título de la obra y la portada del libro.

2. Durante la lectura:

- c) Lectura en voz alta por parte del profesor.
- d) Planteamiento de preguntas por parte del profesor sobre lo leído.
- e) Comprobación conjunta de predicciones.

Este procedimiento se repetirá tantas veces como sea necesario hasta terminar el texto.

3. Después de la lectura:

- f) Resumir conjuntamente el cuento, guiados por el profesor.
- g) Aclarar posibles dudas sobre lo leído.

## Desarrollo (orientaciones):

---

### 1. Antes de la lectura:

Se parte del entendido de que el profesor ha tomado la decisión de asignar un horario específico para la actividad literaria, dotando a esta de la importancia necesaria para considerarla una actividad de aprendizaje seria y tan relevante como todas las demás. Así pues, el educador indicará a los alumnos que es la hora de leer un cuento, y que para hacerlo es necesario que se encuentren cómodos, ya sea en sus asientos o en algún otro lugar del aula. Habrá de dar un tiempo suficiente para que los pequeños encuentren una posición confortable. El guía señalará también que es importante mantenerse atentos a la lectura.

Una observación antes de comenzar: es importante tener presente que el manejo que propongo del texto es sólo una guía para el educador y que, a medida que se ejercite podrá ser modificado. Dentro del cuerpo de la propuesta señalaré entre paréntesis y en cursivas la estrategia que se manejará en cada momento, así como las situaciones en las que el educador deberá esperar un tiempo pertinente para que los alumnos formulen sus predicciones, preguntas o respuestas.

Es necesario señalar la importancia de que el mediador tome consciencia de la forma en la que se dirige a los niños. Personalmente recomiendo se les hable con un lenguaje sencillo pero variado, que enriquezca el vocabulario del infante<sup>163</sup>, que sea claro y específico en cuanto a instrucciones se refiere, ya que los niños requieren transparencia respecto a lo que requerimos de ellos. Confío en que esto se podrá observar durante el desarrollo de la propuesta.

La actividad podría dar inicio de la siguiente manera:

---

<sup>163</sup> Owens habla de las características que el *mamaés*, en tanto modificaciones lingüísticas que el educador hace para dirigirse al niño, tiene: (a) un tono más elevado, (b) simplificación léxica donde abundan los diminutivos repeticiones y parafraseo, (c) oraciones más cortas y simples, (d) muy escasas interrupciones, (e) muchas repeticiones y parafraseo, (f) un vocabulario muy concreto y limitado, y un conjunto de relaciones semánticas restringido, (g) mucho apoyo del contexto, (h) muchas preguntas e instrucciones (p. 212). Pienso que como mediadores de la lengua, los educadores deben sopesar los usos que hacen de ella de forma inconsciente y tratar de corregirlos en la medida de lo posible, tomando acciones como alejarse del uso indiscriminado de diminutivos, por ejemplo.

Niños, hoy les traigo un cuento que creo que les gustará, pues trata de la historia de un niño que tiene más o menos la edad de ustedes.

El cuento se llama *En el bosque* y lo escribió un señor que se llama Anthony Browne (*mostrar someramente la portada del libro*).

Antes de empezar con la lectura, me gustaría saber si ustedes han ido alguna vez a un bosque... (*Dar un tiempo pertinente para que los niños respondan. Si no lo hacen motivar su participación haciendo una interpelación directa*). ¿Alguna vez sus papás o abuelitos los han llevado?, ¿quién puede decirme cómo es? (*Con preguntas pertinentes el educador comienza la activación de conocimientos previos. El siguiente paso es esperar respuestas, confirmar lo que los pequeños saben sobre el tema o brindar la información en caso de que no la tengan*).

Sí, efectivamente. Un bosque es un lugar que tiene muchos árboles, generalmente grandes y muy viejos. Son lugares donde viven animales como ardillas, aves, serpientes y otros más. En un bosque no hay casas como en la ciudad, y si las hay son muy pocas, también es un lugar donde casi siempre hace frío, ¿cierto? Los que han ido lo saben.

Pues bien, el cuento se llama... ¿Cómo se llama, niños? (*Interpelación directa para comprobar la atención de los infantes*). *En el bosque...* Miremos un momento la portada... (*Mostrar la ilustración de la portada y propiciar predicciones*).

¿Les parece que este lugar es un bosque? Sí, verdad... tiene muchos árboles y también hojas, ¿qué más hay? (*Esperar respuestas*). Correcto, hay un niño. Bien, ¿de qué piensan que tratará el cuento? (*Dar un breve lapso de tiempo para que los niños formulen sus predicciones, las digan y después ofrecer la propia*).

Es probable...yo pienso que se trata de un niño que va a pasear por el bosque... aunque no estoy segura porque miren, lleva una canasta en las manos tal vez irá a un lugar específico y no sólo de paseo. ¿Ustedes a dónde creen que irá? (*Esperar a que los niños formulen sus hipótesis*). ¿Quieren saberlo? Muy bien, pues leamos el cuento para averiguarlo.

Es importante que el educador tome en cuenta que al ser los primeros ejercicios de acercamiento a la lectura por parte de los infantes, no es prudente detenerse mucho en los detalles, pues se corre el riesgo de cansarlos. Así que, aunque la portada ofrezca más



elementos de análisis (como el color rojo de los zapatos del niño en un escenario en blanco y negro), por el momento es mejor pasar a la siguiente etapa.

## 2. Durante la lectura:

En esta etapa es necesario que el educador plantee preguntas sobre la lectura conforme esta avanza. Sin embargo, debido a la edad de los alumnos de este primer grado (3 años - 3 años 11 meses), tal vez no sea adecuado responderlas en el momento, pues la mente de los pequeños se dispersa fácilmente. En mi opinión, lo fundamental es que el niño observe que el lector, en este caso el maestro, se plantea preguntas sobre la lectura y obtiene las respuestas del texto mismo. Por tanto, en este ejemplo en específico, iré intercalando preguntas, pero no necesariamente se esperarán las respuestas. También es necesario que el educador se disponga a mostrar las ilustraciones al tiempo que lee, pues como sabemos, muchas veces la imagen complementa lo que el texto no dice con palabras.

La actividad se puede continuar de la siguiente manera:

*(Iniciar la lectura en voz alta repitiendo el nombre del cuento y el autor).*

*En el bosque, de Anthony Browne:*

Una noche me despertó un ruido espantoso.

*(Remitir a la imagen, plantear pregunta y dar respuesta).*

¿Qué habrá sido ese ruido? Un trueno, ¿verdad? *(Continuar con la lectura).*

A la mañana siguiente todo estaba en silencio. Papá no estaba. Le pregunté a mamá cuándo iba a regresar, pero no tenía cara de saberlo.

*(Preguntarse a sí mismo en voz alta, de manera que los alumnos puedan observarlo).*

¿A dónde habrá ido el papá? No lo sabemos... *(Continuar con la lectura).*

Extrañaba a papá.

Al día siguiente mi mamá me pidió que le llevara un pastel a la abuela que se sentía mal.

*(Hacer notar a los niños una de las primeras pistas: la abuela está enferma).*

Quiero mucho a la abuela. Siempre me cuenta unas historias maravillosas.

Hay dos caminos para ir a su casa: el largo que es muy tardado, o el atajo a través del bosque.

*(Proporcionar rápidamente el léxico).*

Atajo es un camino más corto, niños. *(Continuar con la lectura).*

– No vayas por el bosque –dijo mamá–. Vete por el camino largo.

Pero ese día, por primera vez, escogí el atajo. Quería estar en casa por si papá regresaba.

*(Evidenciar la intención del niño y que el padre continuaba sin volver a casa).*

¡Claro! Quería regresar rápido a su casa y escogió el camino más corto... *(Este es un buen momento para propiciar predicciones sobre lo que puede pasarle al niño en el bosque).*

Recuerdan que su mamá le dijo que NO fuera por el bosque, ¿verdad?, pero él se va a ir por ahí. ¿Qué piensan que puede pasarle? *(Escuchar las predicciones y mencionar que se seguirá leyendo para confirmar las suposiciones. Esto hará evidente para todos, que las respuestas se encuentran en el texto).*

Sigamos leyendo para saber si lo que pensamos es correcto o si le sucede algo más en su camino por el bosque... *(Continuar con la lectura).*

Después de un rato me encontré a un niño.

- ¿Quieres comprar una linda vaca lechera? –preguntó.
- No –respondí (¿para qué querría yo una vaca?).
- Te la cambio por ese dulce pastelito de tu canasta –me dijo.
- No, es para mi abuela que se siente mal –dije, y seguí caminando.
- Yo también me siento mal –oí que decía, –Yo también me siento mal...

*(Remitir a la imagen).*

Pero nuestro amiguito siguió su camino... *(Continuar la lectura).*

Al internarme más en el bosque me encontré a una niña de trenzas doradas.

- Qué bonita canastita –dijo–. ¿Qué tiene?

- Un pastel para mi abuelita, que se siente mal.
- Me encantaría un pastel como ése –dijo.

Seguí caminando y la oí decir:

- Qué rico pastel, me encantaría tener uno...

*(Remitir a la imagen, plantear una pregunta concreta y esperar respuesta). ¿Pero qué hizo él?*

Los niños con seguridad responderán que el protagonista siguió su camino.  
*(Continuar con la lectura).*

El bosque se volvía cada vez más oscuro y frío, y vi a otros dos niños acurrucados en una fogata.

¿Has visto a papá y a mamá? –preguntó el niño.

- No, ¿los perdieron?
- Están en alguna parte del bosque cortando leña –dijo la niña–, pero ya quiero que vuelvan.

Mientras seguí caminando, escuché el triste llanto de la niña, pero, ¿qué podía hacer yo?

*(El docente se plantea una pregunta y se responde a sí mismo. Esta escena se puede retomar en la charla posterior a la lectura del texto).*

¿Él podía ayudarlos? Yo creo que no. Sigamos... *(Continuar con la lectura).*

Me estaba dando mucho frío y desee haber traído un abrigo. De pronto, vi uno. Era muy bonito y caliente, pero en cuanto me lo puse me dio miedo. Sentí que algo me seguía.

*(Plantear algunas preguntas que provoquen inferencias por parte de los niños).*

Niños, ¿por qué le habrá dado miedo cuando se puso el abrigo?, ¿creen que el color del abrigo signifique algo o podría ser de cualquier color? *(Esperar respuestas).* Veamos qué más le pasa a este niño...

Recordé una historia que me contaba la abuela sobre un lobo feroz. Empecé a correr y sin darme cuenta me aparté del camino. Corrí y corrí cada vez más adentro del bosque, pero estaba perdido. ¿Dónde estaba la casa de la abuela?

¡Por fin! ¡Ahí estaba!

Toqué la puerta y una voz preguntó:

- ¿Quién es? –pero no parecía la voz de la abuela.
- Soy yo. Traje un pastel de parte de mamá. Empujé un poco la puerta.
- Entra, corazón –dijo la extraña voz.

Estaba aterrorizado. Lentamente, entré. Ahí, en la cama de la abuela, estaba...

*(Crear expectativas y propiciar predicciones).*

¿Quién creen que esté en la cama de la abuela? *(Dar un breve tiempo a que respondan y dar su propia hipótesis).* Yo creo que el lobo feroz, y ¿ustedes? Veamos... *(Continuar con la lectura y remitir a la imagen).*

¡La abuela!

- Ven acá, cariño –dijo con voz gangosa– ¿Cómo estás?
- Mucho mejor, dije.

Entonces oí un ruido a mis espaldas. Me di la vuelta y...

¡PAPÁ!

Les conté todo mientras tomábamos una bebida caliente y yo comía dos pedazos del delicioso pastel de mamá. Después nos despedimos de la abuela, que ya se sentía mejor.

Cuando llegamos a la casa empujé la puerta.

- ¿Quién es? – preguntó la voz.
- Nosotros –contestamos.

Y apareció mamá sonriendo.

*(Marcar el final del cuento y dar unos minutos para que los alumnos asuman el final de la historia).*

### 3. Después de la lectura:

Es momento de reafirmar los conocimientos recién adquiridos mediante el resumen de la historia y la aclaración de dudas. Al tratarse de niños del primer grado, que posiblemente no estén familiarizados con ejercicios de lectura compartida, será necesario apoyarlos con la reconstrucción de la historia. El docente dirigirá el resumen y buscará que los niños

contribuyan con detalles significativos. Cabe mencionar que para dar inicio al resumen me apoyaré en las preguntas básicas del enfoque *Dime*<sup>164</sup>, propuesto por Aidan Chambers. Este enfoque tiene por objetivo que los infantes sean capaces de desmenuzar el texto por sí mismos, llegando a plantear puntos de vista que muchas veces ni los mediadores más preparados tienen. Se trata de una propuesta bastante ambiciosa que el autor y sus colegas han puesto en marcha con resultados satisfactorios, aun en niños de cinco años. Como mi proyecto apenas abarca la fase de acercamiento a la lectura, propongo partir de las preguntas básicas de dicho enfoque, con opción (y deseo) de incluir las demás en etapas posteriores, cuando tanto alumnos como maestros se encuentren más preparados para el nivel de profundidad que abarca *Dime*.

Para esta actividad es indispensable que el educador se apoye en las ilustraciones, pues a través de ellas se activarán los recuerdos.

Una opción para iniciar con las estrategias postinstruccionales, sería la siguiente:

¡Qué historia tan emocionante!, ¿no creen?

¿Quién quiere decirme qué le gustó más de la historia? (*Propiciar la participación de los alumnos mediante las tres primeras preguntas básicas propuestas por Chambers*).

Muy bien, y ahora quién me dice qué no le gustó del cuento. (*Dar oportunidad a varios niños de expresar su opinión*). En general, ¿hubo algo que los desconcertará, algo que ustedes pensarán que era raro? (*Escuchar opiniones y proponer charlar sobre eso en otra oportunidad, cuando ellos hayan tenido más tiempo para pensar sobre ello*).

Es importante que si el educador percibe que los niños en verdad tienen ánimo de discutir o abundar sobre lo que les desconcertó de la historia, sea flexible y resuelva ese

---

<sup>164</sup> Aidan Chambers, en *Dime* propone un enfoque en el cual el infante llega a la comprensión del texto y a la construcción de su conocimiento con la guía de un facilitador experimentado que emplea una estructura de preguntas en las cuales el niño tendrá que hacer uso de toda su sagacidad para responderlas. La estructura de *Dime* incluye tres tipos de preguntas, a saber: Preguntas básicas, preguntas generales y preguntas especiales. Por el momento sólo citaré las preguntas básicas, dejando para el anexo las otras dos: 1. ¿Qué te gustó del libro?, 2. ¿Qué no te gustó?, 3. ¿Hubo algo que te desconcertara? y 4. ¿Hubo algún patrón o conexión, que notaras? (p. 117).

asunto, antes de continuar con el resumen. Es probable que sea necesario posponer el resumen para la siguiente sesión, con el fin de no agotar a los pequeños.

Suponiendo que en esta primera etapa los niños no alcanzaron a percibir nada desconcertante, ya fuera en el texto o en las imágenes, se puede continuar con el resumen. Siempre con la intención de retomar el cuento en otra ocasión, cuando los pequeños tengan más experiencia en el tratamiento de los textos.

*(Para iniciar el resumen, el docente deberá marcar un objetivo para su realización, dar sentido a la actividad).*

Bueno, este cuento me gustó tanto que quise compartirlo con ustedes. ¿A ustedes les gustaría poder contarlo en casa?, ¿sí?, pues para eso hay que sabernos bien la historia. A ver, quién recuerda como empieza... *(Interpelación directa para propiciar su participación)*.

En este punto, pueden darse dos situaciones:

a) Los niños no se decidan a participar por cualquier motivo, principalmente timidez. En tal caso el educador deberá iniciar el resumen, señalando que después alguien más lo continuará:

Yo recuerdo que la historia comienza con un niño que duerme en su cama y de pronto se despierta asustado porque escucha tremendo ruido... *(El maestro propiciará la participación de los alumnos mediante preguntas: ¿Qué ruido era ese?, y después ¿qué pasa?, etc.)*.

b) El docente decide dar la palabra a un niño en particular para que inicie con el resumen:

José, cuéntame cómo empieza la historia. ¿Lo recuerdas?

Si el niño no lo recuerda o le es difícil verbalizar, le ofrecerá como apoyo la primera ilustración del cuento. Se buscará no ejercer presión sobre él, sino animarlo a expresarse sin temor. Cuando el alumno haya iniciado el resumen se solicitará la participación de alguien más, y así sucesivamente.

A continuación una propuesta sobre cómo se podría continuar la actividad después de haber decidido la forma de iniciarla:

¿Qué pasa cuando el niño desayuna pero no ve a su papá? (*Esperar respuestas*).

Efectivamente, pregunta por él a su mamá y siente que lo extrañará, ¿verdad? De hecho, lo extraña durante todo el día.

Al otro día su mamá lo manda con un pastel a casa de su abuelita, que está enferma, y le dice... (*Dar oportunidad a los niños de completar la idea u ofrecer una opción errónea con la que puedan disentir*) que se vaya por el bosque... (En cualquiera de las dos opciones considero que los niños responderán acertadamente, completando la idea o respondiendo con un NO rotundo).

No, ¿verdad? Le dice que vaya por el camino largo, pero ¿qué hace el niño? (*Esperar respuesta*).

Se va por el bosque, desobedeciendo a su mamá. Y ¿qué pasa ahí?, ¿a quién se encuentra en el camino? (*Remitir a la imagen del niño con la vaca*).

Y luego ¿a quién más se encuentra? (*Remitir a la imagen de la niña de las trenzas*).

¿Y qué quiere ésta niña? (*Esperar a que los niños formulen sus respuestas*). Sin embargo, el niño no le hace caso y sigue su camino, ¿cierto?

¿A quiénes se encuentra después? (*Remitir a la imagen de los dos niños*). ¿Qué les sucede a estos pequeños que parecen tan tristes? (*Esperar respuestas*).

Sería interesante señalar a los alumnos que tanto el niño de la vaca, como la de las trenzas doradas querían lo que el protagonista portaba en la canasta, pero que los niños de la fogata no. ¿Por qué sucedería eso? Claramente esta pregunta daría pie a un tipo de análisis que nos desviaría de la actividad de resumir. Como en el caso anterior, el docente habrá de decidir si continúa por ese camino o termina con el resumen y dispone de otra sesión para tratar a profundidad las cuestiones, que como ésta, puedan causar desconcierto. En mi opinión, creo que esto sería lo ideal.

En este ejemplo, se dará continuidad al resumen.

Después de hablar con los niños de la fogata, el niño siguió su camino, entonces comenzó a tener mucho frío, pero por suerte se encontró un abrigo colgado en un árbol y se lo puso. Pero, ¿qué pasó cuando se lo puso? (*Esperar respuestas*).

Le dio miedo, ¿cierto?, ¿alguien tiene idea de por qué se asustó? (*Dar oportunidad de que aventuren sus hipótesis*). Puede ser... Al sentirse asustado, ¿qué hizo? (*Mostrar la ilustración del niño perdido y esperar respuestas*).

Efectivamente, pero siguió corriendo hasta que... (*Remitir a la imagen de la casa de la abuelita*).

Luego tocó la puerta de la casa y una voz contestó. El niño se espantó porque la voz era diferente de la de su abuelita, pero ¿qué pasó cuando entró a la casa? (*Remitir a la imagen de la abuelita y esperar respuestas*).

Vio que sí era su abuelita, y no sólo eso, ¿quién más estaba allí?.. ¡Su papá!

Para terminar el resumen puede dirigirse nuevamente a un solo alumno y pedirle que platique el final de la historia:

¿Cómo termina el cuento, Luisa? (*Dar tiempo suficiente para que el alumno en cuestión formule su respuesta. Apoyarlo con las últimas ilustraciones del texto*).

Efectivamente, el niño les cuenta a su papá y a su abuelita toda su aventura. Después regresan a su casa y ahí estaba su mamá, esperándolos.

Alguien tiene alguna pregunta... (*Dar tiempo a que formulen sus dudas. En caso de que las tengan, resolverlas entre todos o releendo el texto*). ¿Todos sabemos de qué se trató el cuento? Pues bien, ahora sí pueden contárselo a sus papás, ya que han puesto mucha atención y lo han aprendido perfectamente.

Si tomamos en cuenta que los niños gustan de repetir las lecturas que han significado algo para ellos, podremos contar con que en algún momento querrán releer *En el bosque*. Creo que es en esa ocasión en la que el educador podrá dar un enfoque diferente a la actividad.

Claramente en una relectura, en la que los niños ya conocen el argumento de la historia, ya no será necesario (o tan necesario) hacer tantos cortes, esto hará que la lectura



sea más fluida, lo que dará la oportunidad de profundizar en la historia al término de la misma.

En ese segundo acercamiento, ya será posible hablar de situaciones específicas. El educador podrá preguntar, por ejemplo: ¿quiénes son los personajes de la historia y qué sentimientos le transmite cada uno de ellos? Esto sólo con el afán de saber si los niños registraron esa información. Hay que recordar que no se trata de que los pequeños se sientan evaluados y que entren en un estado de estrés. La dinámica debe continuar en un ambiente relajado.

Si suponemos que la segunda lectura del cuento ha terminado, propongo el siguiente escenario, en el cual el docente podrá manejar la información a un nivel distinto de profundidad:

Bien niños, este cuento es uno de nuestros favoritos, ¿cierto?, ¿quién ha hablado de él en casa? (*Esperar respuestas de los alumnos*) ¿y les gustó a sus padres? (*Hermanos, tíos, etc., según sea el caso*).

A mí también me gusta mucho, ¿saben por qué?, porque me hace experimentar muchas emociones, por ejemplo, un poco de miedo. ¿Quién sabe qué es el miedo?, ¿alguno de ustedes lo ha sentido? (*Esperar respuestas de los alumnos*). Efectivamente, el miedo se siente cuando no estamos seguros de algo o cuando pasa algo extraño, ¿verdad?

Con este tipo de preguntas, que podríamos llamar *guía*, el mediador puede llevar de la mano a los infantes hacia la identificación de los sentimientos y estados de ánimo por los que pasa el protagonista (miedo, desconcierto, sorpresa y alivio) y que nos son transmitidos mediante el texto. Al mismo tiempo puede resaltar actitudes como la desobediencia, que fue la que disparó la aventura. En esta etapa, el educador tendrá la oportunidad de confrontar al alumno con las situaciones contadas en el texto.

¿En qué parte del cuento siente miedo el niño? (*Pienso que la respuesta inmediata será que cuando camina por el bosque, en cuyo caso el educador debe confirmar la información pero debe animar a los niños a narrarla con un orden cronológico*).

Ciertamente, cuando uno va solo por el bosque siente miedo, pero... ¿recuerdan cómo empezó la historia? (*esperar respuestas y mostrar la imagen correspondiente*). Sí, con un gran trueno en medio de la noche que lo despertó asustado, ¿esto les ha pasado a ustedes, que están durmiendo y de pronto algo los asusta? (*Escuchar las respuestas y dejar que cuenten sus historias, siempre manteniendo el orden y el hilo conductor de la charla*).

¿Qué otro sentimiento creen que tuvo el pequeño de la historia? (*Esperar respuestas. Ayudarles con la identificación de emociones y sentimientos expresados en el texto*). Sugiero que se retomen las cuatro preguntas básicas de Chambers, enumeradas en el anexo.

Como mencioné antes, las relecturas por gusto brindan la oportunidad de trabajar de distinta manera al docente, en tanto que los niños ya conocen la historia y, a un nivel tal vez no consciente, ya saben porque gustan de ella. Aun así, es importante que el docente no agote la paciencia de los alumnos, recordemos su edad, es necesario graduar el tiempo que le dedica a esta actividad de análisis. Esto podrá valorarlo a través de la observación.

Los temas que no se pueden dejar de tratar, aunque sea en diversas sesiones son:

- Los sentimientos: miedo, desconcierto, sorpresa y alivio.
- El tema de la desobediencia: ¿tú que hubieras hecho?, ¿por dónde te habrías ido tú de estar en el lugar del personaje?, etc.
- Los encuentros fortuitos en el camino del bosque: ¿qué piensan de los niños que se fue encontrando por el camino?, ¿es normal que los niños anden solos por el bosque?, ¿cómo te sentirías tú si te encontraras en un lugar o situación similar?, ¿qué creen que representan cada uno de esos niños?, etc.

Es sustancial dejar el libro en manos de los pequeños, pues cuenta con ilustraciones muy ricas en contenido. Este cuento, mediante imágenes, remite a los cuentos populares, lo cual podría aprovecharse en posteriores ocasiones para que los alumnos hicieran un cruce de información entre los cuentos que conocen.

## PROGRAMACIÓN SEMANAL DE LECTURA

### SEGUNDO GRADO DE PREESCOLAR

Horario de trabajo: (se sugieren sesiones de 40 minutos máximo, considerando la edad de los niños). Lunes: 8:00-8:40 hrs., Miércoles: 12:00-12:40 hrs., Viernes: 12:15-12:55 hrs.

<b>Objetivos generales:</b>	<b>Contenido:</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.</li><li>2. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li><li>3. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores del sistema de escritura.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar o entrevistar a familiares o a otras personas.</li><li>2. Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre el tema.</li><li>3. Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.</li><li>4. Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.</li><li>5. Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.</li></ol>
<b>Objetivos particulares:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Aproximar al niño a la literatura mediante la asistencia frecuente a sesiones de</li></ol>	

lectura en voz alta realizadas por un lector experto.

2. Entrenar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee, así como una actitud crítica ante el texto.

3. Promover la capacidad de anticipación y recapitulación del texto.

<b>Metodología:</b>	<b>Materiales literarios:</b>	<b>Evaluación:</b>
Estrategia de Lectura compartida.	1. <i>Igor, el pájaro que no sabía cantar</i> , Satoshi Kitamura.  2. <i>Martín y la primera nevada</i> , Sebastian Meschenmoser.  3. <i>La espera</i> , Daniela Iride Murgia.	Considero que la evaluación formal no debe ser contemplada en este ejercicio de acercamiento <sup>165</sup> . El docente hará una evaluación personal de cada alumno mediante la observación de su evolución: la forma en que participa y comenta acerca de los textos, la profundidad o el sentido que le da a cada historia, la asociación de ideas o temas entre los textos, la discriminación que sea capaz de hacer de la información, etc.; de igual forma será la evaluación del grupo. No mediante preguntas tipo examen.

<sup>165</sup> No, al menos, como la propone el *Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula*, misma que podrá ser consultada en el anexo.

## Desglose estructural *Igor, el pájaro que no sabía cantar* de Satoshi Kitamura

<b>Estructura lineal de <i>Igor, el pájaro que no sabía cantar</i> de Satoshi Kitamura</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Llega la primavera e Igor se siente feliz, pues podrá cantar por primera vez. Lo hace y no resulta como él esperaba.</p> <p style="padding-left: 40px;">Después de un largo y silencioso invierno la temporada musical estaba a punto de comenzar [...] Igor abrió mucho el pico y se unió al coro, pero...</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Busca los medios para mejorar su canto, pero aún así no logra cubrir las expectativas de sus amigos. Decepcionado, decide alejarse de todos y vivir en un lugar apartado.</p> <p style="padding-left: 40px;">Estaba tan triste que decidió alejarse de la música y no volver a cantar en toda su vida.</p>
<b>Final</b>	<p>Al estar apartado de todo y después de conocer a Dodo logra aceptar sus capacidades y ser feliz con ellas. Se da cuenta de que siempre habrá quien lo acepte y quien no. Forman un dueto y se van por el mundo.</p> <p style="padding-left: 40px;">– ¡Pero yo no sé cantar!–dijo Igor asombrado [...] Y así lo hicieron. Cantaron juntos y llenaron el cielo con su música hasta el amanecer [...] Y juntos llevaron su música a todos los rincones del mundo.</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igor es un pájaro que no sabe cantar.</li> <li>2. Toma clases para aprender pero no lo logra.</li> <li>3. Sus amigos se burlan de él.</li> <li>4. Muy triste decide irse a vivir muy lejos de todos.</li> <li>5. Allí, solo, canta de nuevo.</li> <li>6. Conoce a Dodo, quien piensa que tiene un estilo muy original.</li> <li>7. Forman un dueto y recorren el mundo.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	<p>Principal: Igor.</p> <p>Secundarios: Otros pájaros, Gansa Sonata y Dodo.</p> <p>Terciarios: Otros animales.</p>
<b>Tiempo:</b>	<p>Es un ritmo rápido, pues aunque no se alcanza a dilucidar cuánto tiempo dura la acción, tenemos ciertos marcadores que permiten intuir que es una temporada larga:</p>

<b>Espacio:</b>	<p>“Después de un largo y silencioso invierno [...] la primavera por fin había llegado” “Después de una semana de trabajar mucho[...]" “Después de algunas clases” “Muchas días después [...]"</p> <p>Se manejan espacios naturales: la acción principal se desarrolla en el bosque, donde vive Igor, pero también observamos otros espacios como la ciudad, los campos, la selva, alguno de los polos y, finalmente, el desierto, que es donde termina la historia.</p>
-----------------	--

## *Igor, el pájaro que no sabía cantar*

**Satoshi Kitamura**

### **Objetivos generales:**

1. Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.
2. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
3. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores del sistema de escritura.

### **Objetivos particulares:**

1. Aproximar al niño a la literatura mediante la asistencia frecuente a sesiones de lectura en voz alta realizadas por un lector experto.
2. Entrenar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee, así como una actitud crítica ante el texto.
3. Promover la capacidad de anticipación y recapitulación del texto.
4. Mediante este cuento se presentará a la Música como una actividad artística, que al igual que la literatura, permite la transmisión de emociones, sentimientos y conocimientos.

### **Contenido:**

1. Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar o entrevistar a familiares o a otras personas.
2. Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre el tema.
3. Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas; expresa qué sucesos o pasajes le provocan reacciones como gusto, sorpresa, miedo o tristeza.

4. Distingue entre hechos fantásticos y reales en historias y los explica utilizando su propio conocimiento y/o la información que proporciona el texto.

5. Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.

6. Confirma o verifica la información acerca del contenido del resto del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.

### **Actividades:**

1. Antes de la lectura:

a) Activación de conocimientos previos.

b) Predicciones con base en el título de la obra y la primera ilustración.

2. Durante la lectura:

c) Lectura en voz alta por parte del profesor.

d) Planteamiento de preguntas sobre lo leído.

e) Comprobación de predicciones.

Este procedimiento se repetirá tantas veces como sea necesario hasta terminar el texto.

3. Después de la lectura:

f) Resumir el cuento entre todos.

g) Aclarar posibles dudas sobre lo leído.

### **Desarrollo:**

---



## 1. Antes de la lectura:

El educador indicará a los alumnos que leerán un cuento nuevo y que después de la lectura el libro quedará a su disposición en el aula. Les dirá que para iniciar la lectura deben estar cómodos y atentos, para lo cual dará un tiempo prudente para que los niños se acomoden como mejor gusten. O, si el docente lo prefiere, puede realizar la lectura en un área verde del plantel, debido a la naturaleza de la historia.

Cuando los alumnos estén listos, el docente mostrará el libro e indicará el título del cuento. Podrá dar inicio a la actividad literaria diciendo algo parecido a esto:

Hoy leeremos un cuento, que pienso puede gustarles. Se llama *Igor, el pájaro que no sabía cantar*. Lo escribió un señor que escribe muchos cuentos para niños, se llama Satoshi Kitamura.

El educador dará comienzo al desarrollo de las estrategias de activación de conocimientos previos y predicciones:

*¿Quién me dice de qué cree que tratará el cuento?, ¿de qué nos hablará? (Mostrar la portada del libro y esperar a que los alumnos formulen sus predicciones).*

Lo más seguro es que los niños digan que de un pájaro que no sabe cantar, basándose totalmente en el título. Es necesario que el docente los anime a llegar más lejos, haciéndoles preguntas que los invite a reflexionar sus respuestas. Recordemos que este texto esta propuesto para niños de 4 años - 4 años 11 meses, que cursan el segundo grado de preescolar, cuyas capacidades cognitivas están más desarrolladas y que, por tanto, pueden hacer un esfuerzo un poco mayor:

Bueno sí, se trata de la historia de un pájaro que se llama Igor y que no sabe cantar, pero... ¿Alguno de ustedes conoce un pájaro que no sepa cantar?, ¿creen que existan pájaros que no sepan cantar? *(Esperar a las respuestas de los alumnos).*

El profesor escuchará las respuestas, cuidando mucho el no estigmatizarlas como correctas o incorrectas. Debe recordar que lo importante, en este momento, es fomentar la participación de los niños. El siguiente paso es buscar la predicción a partir de la imagen:

Muy bien, ahora observaremos la ilustración, ¿qué es lo que vemos aquí? *(Permitir que los niños vean la imagen con más detenimiento para que puedan discernir alguna predicción).*

Lo esperado sería que los niños hablaran sobre el entorno físico, así como sobre los instrumentos musicales que rodean al personaje principal. El educador ayudará a los niños a enfocar su atención en los elementos que se les escapen y aprovechará a activar los conocimientos previos que los niños tengan sobre música y el ambiente que rodea a Igor:

Como podemos ver, Igor está rodeado de objetos con los que se puede hacer música, ¿verdad?, ¿alguno de ustedes tiene instrumentos musicales en casa? *(Permitir que los alumnos expresen sus respuestas. Es importante que el docente mantenga el control del grupo).* Y, ¿saben tocarlos?

Les pregunto eso, porque yo también tengo algunos en mi casa, pero no sé como tocarlos correctamente. Lo que indica que necesito tomar clases para aprender a usarlos, ¿cierto? Vamos a leer el cuento. Averigüemos si de verdad Igor es un pájaro que no sabe cantar, y si es verdad, tal vez nos enteremos de por qué no sabe hacerlo. *(Con este último enunciado se está dando un objetivo a la lectura: averiguar si realmente el personaje principal no sabe cantar).*

## 2. Durante la lectura:

El docente iniciará la lectura en voz alta. Es importante que se encuentre en una posición cómoda frente al grupo que le permita compartir las ilustraciones con los alumnos, al tiempo que lee. En este cuento es fundamental que el mediador tenga control sobre su propia voz, ya que se trata de una historia polifónica y muy expresiva:

*(Comenzar la lectura en voz alta).*

*Igor, el pájaro que no sabía cantar* de Satoshi Kitamura.

Después de un largo y silencioso invierno la temporada musical estaba por comenzar: ¡la primavera por fin había llegado! Igor se sentía muy emocionado porque en esta época el aire se llena de música y cantos, y él ya quería entonar la primera canción de su vida.

*(Dirigir algunas preguntas a los alumnos, de manera que ellos puedan observar que leer implica cuestionarse sobre lo leído). ¿Por qué piensan que es la primera canción de su vida?, ¿será que Igor tiene poco de haber nacido y es la primera vez que va a cantar? O ¿será que ya está grande pero nunca ha cantado?, ¿qué piensan ustedes? (Esperar las respuestas de los niños).*

Veamos qué más dice el cuento:

Así que cuando comenzó el Concierto del Amanecer, Igor abrió mucho el pico y se unió al coro, pero...

*(Remitir a los niños a la imagen que acompaña al texto, pues en este caso proporciona información adicional). ¿Por qué los demás pájaros ven a Igor de esa manera?, ¿qué pasa con el canto de Igor? (Plantear algunas preguntas pertinentes, que provoquen la reflexión en el infante).*

*(Animar a los niños a que hagan inferencias partiendo de la ilustración. Es importante que observen detenidamente las expresiones de las demás aves, así como la representación gráfica que el artista hace de la música). ¿Cómo son las caras de los demás pájaros? Igor estará cantando bien o mal. ¿Ustedes qué creen? Sigamos... (Permitir algunas respuestas de los niños y continuar con la lectura).*

- ¡Qué horrible! –se quejó un pájaro.
- ¿Quién arruinó nuestra canción? –preguntó otro.
- Fue Igor –señaló un tercero–. ¡Estas completamente desafinado!
- ¡Oh! –musitó Igor, apenado–. ¿Lo estoy?

*(Se comprueba que Igor canta mal. Continuar la lectura).*

Igor regresó a ensayar a su casa. Aprendió a usar el metrónomo y el diapasón; practicó escalas y arpeggios, hizo todo tipo de estudios musicales y, después de una semana de trabajar mucho, pensó que ya estaba listo.

Ustedes qué piensan: ¿estará listo Igor después de tanto estudiar? *(Se invita nuevamente a los niños a predecir).*

Así que regresó con sus amigos y cantó para ellos. Todos cayeron muertos de risa.

*(Se comprueba que Igor sigue cantando mal. Continuar la lectura).*

“Quizá necesito unas buenas clases de música”, pensó Igor, por lo que fue a buscar a Gansa Sonata, una maestra de reconocido prestigio.

- No hay problema –dijo Gansa Sonata–. Confía en mí. Cantar es fácil, todo el mundo puede hacerlo.
- Muy bien, Igor, escucha primero y luego sígueme...
- *Un*, dos, tres; *un*, dos, tres. Mantén el ritmo, Igor.
- ¡No tan rápido! ¡No tan fuerte! Ay, Igor, ¡por favor!

¿Será que esta vez Igor logre aprender a cantar? Veamos... *(Crear expectativas y continuar con la lectura).*

Después de algunas clases, Gansa Sonata comenzó a cantar como Igor.

- ¡Lo siento mucho! –le dijo con voz cascada–. Hice todo lo que pude.

Igor estaba alicaído, triste, desanimado. “No tengo talento –pensó–. Me encanta la música, pero soy un pájaro que no sabe cantar.”

Este es un buen momento para plantear preguntas sobre lo leído y corroborar el grado de comprensión que están teniendo los niños acerca de la historia:

Hasta el momento hemos visto que Igor no logra cantar bien, aunque haya ido a la escuela para aprender. ¡Qué triste, ¿verdad?! Pero... ¿Por qué piensan que no puede cantar bien? *(Esperar respuestas o/y contribuir con otras, si los niños no logran generar las propias).*

A ver, pensemos: ¿todos los pájaros cantan?, ¿seguros?, ¿qué hay de los patos? Es un pájaro que no canta, ¿o sí?, ¿qué otro pájaro no canta? *(Esperar respuestas y confirmarlas o descartarlas).* Veamos, ¿los canarios cantan? Sí. ¿Los gorriones? Son los pajaritos que vemos en todos los árboles, ¿ellos cantan? *(Esperar respuestas).* Sí, muy bien, y ¿qué me dicen de los pericos? *(darles un tiempo para que lo piensen y respondan).* Ellos no cantan, emiten un sonido como este: *(emular el graznido del perico)*, ¿eso es un canto?

Pues bien, tal vez Igor es uno de esos pájaros que no puede cantar aunque él quiera, ¿no creen? Sigamos leyendo para ver qué pasa con Igor. *(Ayudarlos a llegar a una conjetura y continuar con la lectura).*

Estaba tan triste que decidió alejarse de la música y no volver a cantar en toda su vida.

Sin embargo, siempre había alguien cantando o disfrutando de la música. Eso le rompía el corazón y, además, le daba mucha envidia.

Quería alejarse de todos, pero no era nada fácil...

Oigan niños, ¿cómo creen que se sentía Igor? Él estaba muy feliz al principio por la primavera y la posibilidad de cantar, pero ahora... *(Dar tiempo a los alumnos de responder).* ¿Cómo se sentirían ustedes si les sucediera lo mismo?, continuemos la lectura, a ver qué pasará con Igor.

Muchos días después, Igor llegó a una llanura desierta y decidió descansar en la cima de una roca.

Era un lugar muy silencioso. Sólo las hojas susurraban de vez en cuando.

“¡Qué lugar tan tranquilo!” pensó, y decidió quedarse a vivir allí.

*(Mostrar las imágenes mientras se lee. En la última, cuando se ilustra que Igor decide vivir allí, animar a los niños a hacer inferencias).*

¿Qué está haciendo Igor ahora? A ver... *(Dar tiempo a que los alumnos formulen sus respuestas),* ¡cierto! Está construyendo su casa. Y la expresión de Igor ¿Qué nos dice?, ¿Cómo se siente ahora? *(Continuar con la lectura).*

Una tarde, Igor observó la caída del sol y vio cómo el cielo se teñía de un intenso rojo escarlata. Todo era tan hermoso que Igor no supo si estaba triste o contento; sólo sintió unas inmensas ganas de cantar. Entonces, tras asegurarse de que no había nadie alrededor, comenzó...

*(Generar expectativas en los niños).* ¿Qué pasará ahora?, ¿creen que Igor logrará cantar bien? Veamos...

*(Continuar con la lectura y corroborar las predicciones).*

Igor cantó y cantó. Y mientras cantaba sintió cómo su música vibraba y ondeaba en el viento nocturno. Se sintió libre y muy feliz.

*(Remitir nuevamente a la imagen y con sorpresa, llamar la atención de los alumnos)*

*hacia el nuevo personaje). ¡¿Qué es esto?! Niños, ¿qué puede ser esto? (Señalando a Dodo). (Escuchar sus suposiciones y señalar que a continuación lo descubrirán).*

Es importante animar a los niños a que digan lo que piensan que puede ser este nuevo personaje, se les debe ayudar a concluir que se trata de un ave, pero con otras características. Aidan Chambers dice que “para ayudar a los niños a hablar bien de sus lecturas es esencial –como lo es para los adultos– estar de acuerdo en que todo es *honorablemente comunicable*”<sup>166</sup>, esto quiere decir que los niños deben tener la certeza de que cualquier cosa que digan no será utilizada en su contra, que su comentario no será rechazado, menospreciado o desechado.

*(Continuar la lectura).*

Entonces la roca comenzó a moverse...

Y exclamó:

– ¡Qué música tan maravillosa!

No era una roca, era un pájaro enorme.

– ¡Pero yo no sé cantar! –dijo Igor asombrado.

– ¡Al contrario! –replicó el pájaro–. ¡Tu estilo es muy original! Me despertó de un largo sueño y, por primera vez en siglos, también yo quiero cantar. ¿Qué te parece si me uno a ti? ¡Formemos un dueto!

*(Dar la definición de la palabra “dueto”)* Un dueto niños, es cuando dos personas se juntan para hacer algo, ¿creen que ellos formen un dueto para cantar? *(Generar expectativas)*. Vamos a ver... *(Finalizar la lectura)*.

Y así lo hicieron.

---

<sup>166</sup> Chambers, *op. cit.*, p. 61.

Cantaron juntos y llenaron en cielo con su música hasta el amanecer.

- ¡Estuvo increíble! –dijo el pájaro enorme-. Por cierto, me llamo Dodo, y ¿tú?
- Yo me llamo Igor.
- Bueno, Igor, ¡formemos una banda! ¡Recorramos el mundo cantando juntos! ¿Qué te parece?
- ¡Me parece una idea fantástica, Dodo! –respondió Igor con una gran sonrisa.

Y juntos llevaron su música a todos los rincones del mundo.

### 3. Después de la lectura:

Es bueno que el docente se muestre emocionado respecto al cuento, pues como bien sabemos, su actitud determina en mucho la de los alumnos. Así pues, al finalizar la lectura sería positivo que expresara brevemente las emociones despertadas en él/ella por la historia y diera paso a las que pudo despertar en los niños:

*¡Qué gran historia acabamos de leer! ¿No es cierto, niños? A mí me gustó porque... (Dar sus razones brevemente, pues lo importante es hacer que los niños expresen las suyas, para eso han de ver como el guía habla del texto).*

*¿A ustedes qué les pareció?, ¿les gustó? (Propiciar una respuesta más amplia que un Sí o un No, esto se logra preguntando por el episodio específico que más les agradó).*

*Y, ¿hay alguna parte del cuento que no les haya gustado?, ¿cuál sería? (En esta parte sería productivo hacer una pequeña discusión comparativa entre lo que a unos puede agradarles y lo que a otros no, de esta manera el niño se dará cuenta que cada persona tiene una perspectiva diferente respecto a un mismo asunto y que todas las opiniones son igualmente valiosas).*

Como sabemos, durante esta etapa se deben desarrollar las estrategias postinstruccionales. Recomiendo comenzar por resumir la historia, pues al hacerlo saldrán a relucir las posibles dudas que hayan quedado en los pequeños. Para esto será necesario que el educador solicite la participación de cada uno de los niños, debe invitarlos a enumerar las acciones que fueron expuestas a lo largo de la historia.

Al tratarse de niños de segundo grado, esta actividad debiera ser más ágil, pues su vocabulario es más amplio, su habilidad para verbalizar es mayor también, así como su capacidad de atención y retención. Las habilidades cognitivas están dispuestas, por tanto es momento de fortalecer la cuestión afectiva, pues como vimos antes: el nivel de confianza que exista en el grupo será fundamental para propiciar la participación activa de los pequeños.

*(Dar pie al resumen, marcando un objetivo específico para su realización).*

Bueno, pues ya vimos que cada persona elige lo que es más importante para ella, ¿verdad? Lo que es importante para mí, tal vez no lo sea para ustedes. Eso es algo que no debemos olvidar y que es importante que respetemos.

Hagamos entre todos una lista de lo que para el grupo entero fue importante dentro del cuento, así sabremos exactamente de qué trató la historia y podremos contarla en casa o platicar sobre ella con más calma después, ¿qué les parece?

Muy bien, ¿quién puede decirnos de qué se trató la historia?, ¿cómo empieza el señor Satoshi Kitamura a contarnos la historia de Igor?, ¿quién era Igor?, ¿qué es lo que él quería más que cualquier otra cosa?... Sí... alguien más que nos diga qué pasó después... ¿Y qué pasó cuando Igor fue con Gansa Sonata?, etc. *(Recuerde que son preguntas tentativas y que el mismo flujo de la charla hará que algunas sean innecesarias, pues los niños irán deshilando la historia a su propio ritmo).*

Durante esta actividad es importante que el docente mantenga el orden en las participaciones, pues pueden degenerar en un gran bullicio. Es recomendable que con base en las participaciones de los alumnos se hiciera una lista en el pizarrón con las ideas principales, de esta manera podrá ser visible para ellos el orden cronológico que cada historia lleva implícito:

- Igor es un pájaro que no sabe cantar.
- Toma clases para aprender pero no lo logra.
- Sus amigos se burlan de él.



- Muy triste decide irse a vivir muy lejos.
- Allí, solo, canta nuevamente.
- Conoce a Dodo, quien piensa que tiene un estilo muy original.
- Forman una banda y recorren el mundo.

Si los niños no logran resumir fácilmente, u olvidan algunos pasajes, el maestro les ayudará mediante la formulación de preguntas pertinentes que traigan a la mente esos recuerdos o se apoyará en las ilustraciones del texto. Es posible que en algún momento sea necesario releer partes del texto. El docente debe hacerlo gustoso, pues es parte de su labor como mediador.

En lo referente a la aclaración de dudas, estas irán surgiendo durante la realización del resumen, pues como se ha visto anteriormente, no es posible resumir sin la comprensión del texto. Por tanto, el maestro debe estar atento a las vacilaciones que muestren los niños mientras intentan dilucidar los principales hechos de la historia. Si nota que algunos pequeños dudan en algún episodio puede volver al texto o buscar que otro alumno aclare la duda en cuestión.

Ahora bien, es importante que el educador propicie una discusión en torno al texto. Los niños de este grado están más conscientes de su *autoconcepto*, pueden expresar (con ayuda) con que están de acuerdo y con qué no. En este sentido, este texto nos permite trabajar temas como el respeto y la aceptación a lo que es diferente. Durante el resumen, mientras los niños van enumerando o recordando las acciones trascendentales de la historia, el maestro puede intercalar preguntas clave. Recordemos que el resumen debe apoyarse en las ilustraciones del material literario para evitar que se olviden episodios.

Un escenario hipotético sería el siguiente:

Efectivamente, todos cantaron bien, menos Igor, ¿qué hicieron los demás pájaros? (*dar tiempo a que respondan*). Sí, se burlaron de él, ¿eso es correcto?, ¿hay algo en este cuento que les recuerde algo que les haya pasado a ustedes? Es decir, que alguien se haya burlado o reído porque no pudieron hacer algo... (*Si el grupo no responde sería importante que el docente ejemplificara con una experiencia personal*). Yo recuerdo que cuando era niña... ¿Les ha sucedido?... (*Dar la palabra al grupo*).

Después de que uno o dos niños hayan expuesto su experiencia sería pertinente preguntar cómo se sintieron y si hicieron algo para resolver la situación, tal como hizo Igor al buscar una maestra que le enseñara a cantar.

Es importante que durante este tipo de pláticas se trabajen las ideas profundas de la historia. En este cuento en específico deben tratarse los sentimientos y las emociones que despiertan en Igor las actitudes de sus congéneres y el ambiente que lo rodea. A saber:

- Entusiasmo por la primavera.
- Vergüenza por cantar mal.
- Sufrimiento por las críticas de los demás.
- Perseverancia al buscar ayuda para superar sus carencias.
- Tristeza, derrotamiento y amargura al no alcanzar su meta.
- Inseguridad.
- Felicidad y aceptación, pues aunque no logró cantar como los demás, se dio cuenta que tenía otros valores que ofrecer.

Por último, es necesario dejar que los niños manipulen los libros, pues eso les da la oportunidad de detenerse en las ilustraciones que más les llame la atención, fuera del control de docente. Posteriormente se les podrá preguntar qué imágenes les gustan más y los motivos para ello, así como cuales les disgustan y por qué. Lo idóneo sería que los libros permanecieran dentro del aula, al alcance de los niños.

## PROGRAMACIÓN SEMANAL DE LECTURA

### TERCER GRADO DE PREESCOLAR

Horario de trabajo: (se sugieren sesiones de 50 minutos). Lunes: 8:00-8:50 hrs.,  
Miércoles: 12:00-12:50 hrs., Viernes: 12:15-13:05 hrs.

<b>Objetivos generales:</b>	<b>Contenido:</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</li><li>2. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</li><li>3. Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.</li><li>2. Confirma y verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.</li><li>3. Pregunta acerca de las 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>4. Participa en la actividad de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.</li><li>5. Comenta acerca del texto que escucha leer.</li></ol>
<b>Objetivos particulares:</b> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Acercar al niño a la literatura mediante la asistencia frecuente a sesiones de lectura en voz alta realizadas por un lector experto.</li><li>2. Verificar que los niños recuerden un cuento leído con anterioridad y que sean capaces de explicarlo a través del resumen.</li></ol>	

3. Enlazar el conocimiento previo de un cuento popular, *Los tres cerditos*, con un cuento literario moderno, *La auténtica historia de los tres cerditos*.

4. Fomentar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee, así como una actitud crítica y reflexiva ante el texto.

<b>Metodología:</b>	<b>Materiales literarios:</b>	<b>Evaluación:</b>
Estrategia de Lectura compartida.	1. <i>¡La auténtica historia de los tres cerditos!</i> de Jon Scieszka. 2. <i>El día que los crayones renunciaron</i> de Drew Daywalt. 3. <i>Voces en el parque</i> de Anthony Browne.	Considero que la evaluación formal no debe ser contemplada en este ejercicio de acercamiento <sup>167</sup> . El docente hará una evaluación personal de cada alumno mediante la observación de su evolución: la forma en que participa y comenta acerca de los textos, la profundidad o el sentido que le da a cada historia, la asociación de ideas o temas entre los textos, la discriminación que sea capaz de hacer de la información, etc.; de igual forma será la evaluación del grupo. No mediante preguntas tipo examen.

<sup>167</sup> No, al menos, como la propone el *Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula*, misma que podrá ser consultada en el anexo.

## Desglose estructural *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* de Jon Scieszka

Estructura lineal de <i>¡La auténtica historia de los tres cerditos!</i> de Jon Scieszka	
<b>Observaciones</b>	<p>Es una historia contada en retrospectiva, es decir, desde un presente. El lobo se presenta y prepara al lector para escuchar su historia. La cual será expuesta en un orden lógico de inicio, desarrollo y final.</p> <p style="padding-left: 40px;">Es conocido por todos el cuento de <i>Los tres cerditos</i>. O al menos todos creen que lo conocen. Pero les voy a contar un secreto. Nadie conoce la auténtica historia, porque nadie ha escuchado <i>mi</i> versión del cuento.</p>
<b>Inicio</b>	<p>La situación da inicio cuando el lobo está preparando un pastel de cumpleaños para su abuelita. Se le acaba el azúcar y eso lo obliga a salir de su casa y buscar la manera de conseguirla. El lobo se declara enfermo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Hace mucho, en los tiempos de “Había una vez”, yo estaba preparando un pastel de cumpleaños para mi querida abuelita. Tenía un resfriado terrible. Me quedé sin azúcar.</p> <p style="padding-left: 80px;">De manera que caminé hasta la casa de mi vecino para pedirle una taza de azúcar.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El lobo visita a dos de sus vecinos cercanos (que resultan ser los cerditos del cuento popular) para tratar de conseguir el azúcar que necesitaba y accidentalmente mata a los dos primeros.</p> <p style="padding-left: 40px;">Pues bien, resulta que este vecino era un cerdito [...] Y allí, en medio del montón de paja, estaba el primer cerdito, bien muertecito.</p> <p style="padding-left: 40px;">(Este segundo cerdito)Había construido su casa con palos de madera. Toqué el timbre de la casa de madera. Nadie me contestó [...] Cuando el polvo se disipó, allí estaba el segundo cerdito, bien muertecito.</p>
<b>Final</b>	<p>El lobo llega a la casa del tercer cerdito, a la cual no puede entrar. Este cerdo ofende a su abuela, lo que ocasiona la molestia del lobo. Entre la enfermedad y el enojo, arma un gran escándalo afuera de la casa. Es cuando llega la policía y los periodistas, entonces se lo llevan a la cárcel y se crea la gran noticia del lobo feroz.</p> <p style="padding-left: 40px;">Todos los periodistas se enteraron de los cerditos que había cenado [...] De manera que se les ocurrió todo eso de “Soplaré y resoplaré y tumbaré tu casa”. Y me convirtieron en el lobo feroz. Eso es todo. La historia auténtica. Me tendieron una trampa.</p>

### Elementos básicos del cuento

<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Silvestre se presenta y dice que nos contará la verdadera historia de los hechos.</li><li>2. Comienza la narración.</li><li>3. Él estaba haciendo un pastel de cumpleaños para su abuelita y se le acabó el azúcar.</li><li>4. Sale a visitar a su vecino para pedirle azúcar.</li><li>5. El primer cerdito muere aplastado en su casa, derrumbada por un estornudo del lobo. Es comido por este.</li><li>6. Sucede lo mismo con el segundo cerdito.</li><li>7. Llega a la casa del tercer cerdito, quien no solo no lo recibe, sino que ofende a su abuelita.</li><li>8. El lobo se enoja y arma un gran escándalo afuera de la casa.</li><li>9. La policía se lo lleva a la cárcel.</li><li>10. Lobo termina de contar la historia desde la cárcel.</li></ol>
<b>Personajes:</b>	Principal: Silvestre, el lobo. Secundarios: Los tres cerditos. Terciarios: La policía y los periodistas.
<b>Tiempo:</b>	Es un ritmo lento, pues cuenta una historia pasada tiempo atrás, aunque los acontecimientos suceden en una sola tarde.
<b>Espacio:</b>	La narración es desde la cárcel, donde está el lobo. Los sucesos contados ocurren en la casa del lobo y las casas de los tres cerditos.

## *¡La auténtica historia de los tres cerditos!*

**Jon Scieszka**

### **Objetivos generales:**

1. Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
2. Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.
3. Selecciona, interpreta y recrea cuentos, leyendas y poemas, y reconoce algunas de sus características.

### **Objetivos particulares:**

1. Acercar al niño a la literatura mediante la asistencia frecuente a sesiones de lectura en voz alta realizadas por un lector experto.
2. Verificar que los niños recuerdan un cuento leído con anterioridad y que sean capaces de explicarlo a través del resumen.
3. Enlazar el conocimiento previo de un cuento popular, *Los tres cerditos*, con un cuento literario moderno, *La auténtica historia de los tres cerditos*.
4. Fomentar la capacidad de escucha y comprensión de lo que se lee, así como una actitud crítica y reflexiva ante el texto.

### **Contenido:**

1. Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.
2. Confirma y verifica información acerca del contenido del texto, mediante la lectura y relectura que la maestra hace de fragmentos o del texto completo.

3. Pregunta acerca de las 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.
4. Participa en la actividad de lectura en voz alta de cuentos, leyendas y poemas.
5. Comenta acerca del texto que escucha leer.

### **Actividades:**

#### 1. Antes de la lectura:

- a) Activación de conocimientos previos.
- b) Predicciones con base en el título de la obra y la portada del libro.

#### 2. Durante la lectura:

- c) Lectura en voz alta por parte del profesor.
- d) Planteamiento de preguntas sobre lo leído.
- e) Comprobación de predicciones.

Este procedimiento se repetirá tantas veces como sea necesario hasta terminar el texto.

#### 3. Después de la lectura:

- f) Resumir el cuento entre todos.
- g) Aclarar posibles dudas sobre lo leído.

### **Desarrollo:**

---

#### **1. Antes de la lectura:**

El profesor indicará al grupo que tiene un nuevo libro para compartir con ellos y que, como siempre que leen, deberán estar cómodos y prestar atención a la lectura. Se dará un tiempo prudente para que tanto los niños como el docente busquen su posición ideal. Cuando estén



listos, el maestro comenzará por activar los conocimientos previos, ya que para la comprensión de este texto, es necesario haber trabajado el cuento popular de *Los tres cerditos* con anterioridad o, por lo menos, comprobar que todos conocen la historia.

El docente puede comenzar la actividad diciendo algo como esto, según sea el caso:

Niños, hoy vamos a leer un cuento muy interesante, que trata de la historia de un lobo, pero antes de iniciar la lectura quiero saber si recuerdan el cuento de *Los tres cerditos* que leímos antes. ¿Quién nos lo puede contar rápidamente? *(Con seguridad los niños recordarán la historia y podrán resumirla sin problemas, aún así, si el docente lo considera necesario, podrá apoyar la activación de conocimientos previos con algunas preguntas clave).* ¿Qué hizo el lobo para derribar las casas de los dos primeros cerditos? Sopló y sopló, ¿cierto?... Muy bien, ¿pudo derribar también la del tercero?, ¿qué pasó después?, etc.

Hoy leeremos un cuento muy interesante, se trata de la historia de un lobo que tal vez ustedes ya conocen. Antes de comenzar me gustaría saber quiénes han escuchado el cuento de *Los tres cerditos*... ¿A quiénes se lo han contado en sus casas? *(Al ser un cuento muy conocido es fácil suponer que la mayoría de los alumnos lo conozca. De ser así, continuar con la activación de conocimientos previos. Si no, será mejor contar la historia entre todos para nivelar al grupo y dejar el nuevo texto para la siguiente lectura).*

Después de comprobar el estado de conocimientos previos del grupo y decidir cuál será la intervención pertinente, el docente puede continuar con la activación de conocimientos previos. En este ejemplo supondremos que el grupo había trabajado el cuento de *Los tres cerditos* con anterioridad.

Bueno, el cuento que hoy les traigo habla de la misma historia de *Los tres cerditos*, pero este se llama *¡La auténtica historia de los tres cerditos!* Díganme, ¿de qué creen que pueda tratarse? *(Esperar respuestas y contribuir con alguna predicción. A veces es necesario ayudar a los niños a dilucidar la importancia de algunas palabras claves, en este caso sería llamar la atención hacia la palabra **auténtica**).*

¿Alguno de ustedes sabe lo que significa la palabra *auténtico*? (*Esperar respuestas y complementar*). Auténtico quiere decir verdadero, cierto. Entonces, según el título, este libro nos contará la “verdadera” historia de los tres cerditos. Esto qué quiere decir... ¿Qué la otra es falsa? (*Permitir a los niños hacer conjeturas. Después, para dar inicio a la lectura remitir a la ilustración de la portada*).

¿Qué es lo que vemos en la portada del libro?, ¿qué parece? Sí, efectivamente, es un lobo. Pero qué más, ¿han visto ustedes los periódicos donde sus padres leen las noticias?, ¿les parece que este podría ser uno? (*Dar tiempo a los niños de observar la portada e identificar los elementos propios del periódico: encabezado, fotografía y columna, principalmente*).

Yo creo que sí es un periódico y que está dando una noticia acerca del lobo feroz. Veamos de qué se trata, ¿les parece? Comencemos...

## 2. Durante la lectura:

El educador inicia la lectura en voz alta que ha preparado con antelación. Debe encontrarse en una posición cómoda frente al grupo para poder compartir con ellos las ilustraciones. En este caso estaremos trabajando con niños del tercer grado de preescolar (5 años - 5 años 11 meses), cuyas capacidades de atención, retención y abstracción se encuentran más desarrolladas, así como sus habilidades lingüísticas, esto nos permitirá realizar un trabajo más profundo, en el sentido de que los alumnos, con la guía del educador, podrán analizar y discernir entre lo que sabían antes acerca de la historia y lo que saben ahora. Podrán adquirir una postura crítica y construir un nuevo conocimiento.

(*Iniciar la lectura*).

¡*La auténtica historia de los tres cerditos!* Por Jon Scieszka.

Es conocido por todos el cuento de *Los tres cerditos*. O al menos todos creen que lo conocen. Pero les voy a contar un secreto. Nadie conoce la auténtica historia, porque nadie ha escuchado *mi* versión del cuento.

(*Hacer preguntas que permitan a los alumnos inferir quién es el narrador, así como hacer algunas predicciones*). ¿Quién estará hablando?, ¿quién piensan que nos contará la historia esta vez? (*Permitir algunas opiniones y continuar con la lectura*). Muy bien, veamos...

Yo soy el lobo. Silvestre B. Lobo. Pueden llamarme Sil. No sé cómo empezó todo este asunto del lobo feroz, pero todo es un invento.

A lo mejor el problema es lo que comemos. Y bueno, no es culpa mía que los lobos coman lindos animalitos, tales como conejitos, ovejas y cerdos. Somos así. Si las hamburguesas con queso fueran lindas, la gente también pensaría que ustedes son feroces.

*(Comprobar las predicciones y plantear preguntas que propicien la reflexión en los niños sobre lo que acaban de escuchar).*

¡Oh, cierto! Es el lobo quien nos va a contar la historia. ¿Qué piensan de lo que dice Silvestre?, ¿creen que los lobos no son, en realidad, feroces? *(Escuchar respuestas y continuar con la lectura).*

Sigamos leyendo, a ver qué más nos dice Sil...

Pero como les decía, todo este asunto del lobo feroz es un invento. La auténtica historia trata de un estornudo y una taza de azúcar.

Esta es la auténtica historia:

Hace mucho, en los tiempos de “Había una vez”, yo estaba preparando un pastel de cumpleaños para mi querida abuelita. Tenía un resfriado terrible. Me quedé sin azúcar.

De manera que caminé hasta la casa de mi vecino para pedirle una taza de azúcar.

*(Propiciar inferencias).* ¿Quién será su vecino: un perro, otro lobo? *(Escuchar inferencias y continuar la lectura).* Sigamos leyendo...

Pues bien, resulta que este vecino era un cerdito. Y además, no era demasiado listo, que digamos. Había construido toda su casa de paja. ¿Se imaginan?, ¿Quién con dos dedos de frente construiría una casa de paja?

Desde luego, tan pronto como toqué a la puerta, se derrumbó. Yo no quería meterme en la casa de nadie así como así. Por eso llamé:

–Cerdito, cerdito, ¿estás en casa?

Nadie respondió. Estaba a punto de regresar a mi casa sin la taza de azúcar para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita.

Entonces me empezó a picar la nariz. Sentí que iba a estornudar. Soplé. Y resoplé.

¿Qué pasará?, ¿creen que estornude? (*Crear expectativas, continuar la lectura, sin dejar de mostrar la ilustración a los niños para que a partir de ella infieran lo que pasó*).

Y lancé un tremendo estornudo.

¿Y saben lo que pasó? La dichosa casa de paja se vino abajo. Y allí, en medio del montón de paja, estaba el primer cerdito, bien muertecito. Había estado en la casa todo el tiempo.

Me pareció una lástima dejar una buena cena de jamón tirada sobre la paja. Por eso me lo comí. Piensen lo que harían ustedes si encontraran una hamburguesa con queso.

La muerte “accidental” del primer cerdito nos da la pauta para plantear a los alumnos algunas preguntas de reflexión:

Oigan niños, ¿qué piensan ustedes de lo que nos está contando el lobo?, ¿será verdad que derribo la casa sin querer y que no sabía que el cerdito estaba adentro?, ¿qué piensan de que se lo comió?, ¿ustedes que hubieran hecho? (*Dar tiempo a algunas respuestas*).

Este tipo de intervenciones no debe durar más de unos minutos, pues no se trata de convertir la lectura en un debate (al menos no en este momento), sino de plantear preguntas que dejen pensando a los infantes. De tal forma que las intervenciones deben ser breves.

(*Continuar la lectura*).

Me sentí un poco mejor. Pero todavía me faltaba mi taza de azúcar.

De manera que me dirigí a la casa del siguiente vecino.

(*Propiciar que los alumnos infieran que el siguiente vecino es el segundo cerdito. Confirmar la inferencia y seguir con la lectura*). ¿Quién será el segundo vecino?, ¿otro cerdito, un lobo u otro animal?

Este vecino era el hermano del primer cerdito. Era un poco más inteligente, pero no mucho.

Había construido su casa con palos de madera. Toqué el timbre de la casa de madera. Nadie me contestó. Llamé:

- Señor Cerdo, señor Cerdo, ¿está usted ahí?

Me contestó gritando:

- Vete, lobo. No puedes entrar. Me estoy afeitando el hocico.

Apenas había puesto mi mano en el picaporte de la puerta cuando sentí que venía otro estornudo. Soplé. Y resoplé. Y traté de taparme la boca, pero lancé un tremendo estornudo.

Y no lo van a creer, pero la casa de este individuo también se vino abajo como la de su hermano.

Cuando el polvo se disipó, allí estaba el segundo cerdito, bien muertecito. Palabra de lobo.

¡Qué casualidad! ¡Pobre cerdito, murió aplastado! Oigan, ¿qué irá a pasar con el tercer cerdito? (*Esperar respuestas*) ¿Sigo leyendo? (*Esta última pregunta sirve para sondear qué tan atentos están los niños, pero sobre todo para valorar su interés por la lectura. Continuar*).

No necesito recordarles que la comida se echa a perder si se la deja al aire libre. Por eso hice lo único que podía hacerse. Cené otra vez. ¿Acaso ustedes no se hubieran comido un segundo plato?

Me empecé a sentir horriblemente lleno. Pero estaba mejor del resfriado. Y todavía no había conseguido esa taza de azúcar para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita.

De manera que me dirigí a la siguiente casa. Resultó ser el hermano del primer y del segundo cerdito [sic]. Debe haber sido el genio de la familia. Había construido su casa de ladrillos.

Toqué en la casa de ladrillos. Nadie contestó. Llamé:

- Señor Cerdo, señor Cerdo, ¿está usted ahí?

¿Y saben que me contestó este puerquito grosero?

- ¡Fuera de aquí, Lobo! ¡No me molestes más!

(*Propiciar inferencias y comprobarlas conforme avanza la lectura*).

¿Qué hará el lobo ante esta respuesta?, ¿creen que regrese a su casa tranquilamente y sin su taza de azúcar? (*Escuchar las posibilidades y continuar con la lectura*).

¡Vaya falta de modales! Seguro que tenía un saco lleno de azúcar. Y ni siquiera quería darme una tacita para el pastel de cumpleaños de mi querida abuelita. ¡Qué cerdo!

Estaba a punto de regresar a casa y quizás hacer una tarjeta de cumpleaños en vez de un pastel, cuando sentí nuevamente mi resfriado. Soplé. Y resoplé. Y estornudé una vez más. Entonces el tercer cerdito gritó:

– ¡Y que tu querida abuelita se siente en un alfiler!”

(*Hacer algunas observaciones y plantear preguntas de reflexión*). ¡Sí que fue grosero el tercer cerdito! ¿Ustedes qué harían si les dicen algo así sobre sus abuelitas?, ¿se enojarían? (*Escuchar algunas breves respuestas*). Veamos qué fue lo que hizo el lobo... (*Continuar con la lectura*).

Normalmente soy un tipo muy tranquilo. Pero cuando alguien habla así de mi querida abuelita, pierdo un poco la cabeza. Por supuesto, cuando llegó la policía, yo trataba de tumbar la puerta del cerdito. Y todo el rato había estado soplando, resoplando, estornudando, armando un verdadero escándalo.

Esta situación nos da oportunidad de activar sus conocimientos previos sobre determinadas sensaciones. Es probable que sea necesario ayudarlos a inferir la razón del enojo del lobo:

¿Qué pasa cuando uno pierde la cabeza?, ¿han escuchado a alguien que diga eso? (*Dar oportunidad a que los alumnos expresen sus experiencias y dar una opinión propia si es necesario*). Perder la cabeza es enojarse mucho, mucho. Tanto que podemos hacer cosas sin pensar, como golpear o romper cosas. Eso fue lo que dice Sil que le estaba pasando cuando llegaron la policía y los reporteros para ver qué ocurría.

Sigamos leyendo, veamos en qué termina la historia... (*Continuar la lectura*).

El resto, como dicen, es historia.

Todos los periodistas se enteraron de los cerditos que había cenado. Pensaron que la historia de un pobre enfermo que iba a pedir una taza de azúcar no era muy interesante. De manera que se les ocurrió todo eso de “Soplaré y resoplaré y tumbaré tu casa”. Y me convirtieron en el lobo feroz.

Eso es todo. La historia auténtica. Me tendieron una trampa.

*(Remitir a la imagen). Y bueno, ¿qué piensan que pasó con Silvestre después que llegó la policía? (Muy probablemente los niños acierten en su inferencia sobre el encarcelamiento del lobo. Solo resta confirmar con la ilustración y terminar la lectura).*

Pero tal vez tú puedas prestarme una taza de azúcar.

*(Este final permite plantear una última pregunta opcional: ¿Para qué querrá azúcar en la cárcel?).*

### 3. Después de la lectura:

Cuando ha finalizado la lectura, el docente debe resumir la historia con la ayuda de los niños, sin olvidar dar algún sentido para esa actividad. Este podría ser comparar la versión del lobo con la historia conocida de *Los tres cerditos*. Se pedirá la participación de uno de ellos para que inicie con el resumen, después se irán sucediendo las intervenciones de los demás. Al ser éste un cuento que remite a otro es importante comenzar el resumen recordando el título:

Muy bien niños, ¿quién me dice cómo se llamó el cuento?

Es probable que los niños respondan algo como: *la verdadera historia del lobo feroz*. Esto debido a que en este cuento el protagonista es el lobo y no los tres cerditos. Siendo así, el docente puede corregir esta percepción de la siguiente manera:

Algo parecido... el cuento habla de la “verdadera historia” contada por el lobo feroz. Pero, atención, la verdadera historia de qué... *(Dar unos minutos para que los niños hagan la*

*relación en sus cabezas*). Correcto, este lobo nos está contando la verdadera historia de lo que pasó en el cuento de los tres cerditos. Por lo tanto, ¿cómo se llama el cuento? Exacto: ¡*La auténtica historia de los tres cerditos!* Ahora bien, quién de ustedes puede decirme cómo empieza la historia... (*Dar oportunidad a participaciones libres, si esto no ocurre será necesario interpelar directamente a algún alumno*).

El maestro debe dirigir a los pequeños durante este ejercicio, pues es importante que recuerden que es la historia de los tres cerditos, pero contada desde la perspectiva del lobo. Por lo tanto, no se trata del mismo cuento. Este objetivo lo logrará realizando preguntas pertinentes y específicas que permitan a los alumnos vislumbrar las posibles respuestas:

¿Cómo comienza la historia?, ¿quién nos la cuenta? Efectivamente, el lobo. Por lo tanto, nos contará la historia según la vivió él, por eso este cuento es diferente del otro, ¿se dan cuenta?

Muy bien, ¿qué es lo primero que nos dice el lobo? Algo muuuuy importante... (*Esta es una pregunta compleja, pues al ser parte del inicio del cuento, tal vez los niños no hayan estado totalmente atentos aún, pero es importante subrayarla*). El lobo nos dice que a él nunca nadie le ha preguntado qué es lo que pasó el día en que los tres puerquitos murieron, ¿o sí? ¿Creen que esto es importante?, ¿a ustedes les ha pasado algo similar: que los acusen de algo que no hicieron? (*Dar tiempo de que los infantes se coloquen en el lugar del lobo, llevando su experiencia personal al contexto del texto*).

Ya veo, y seguramente igual que al lobo de este cuento les habría gustado que los dejaran explicar la verdad según ustedes la vivieron, ¿no? Muy bien... Esto nos hace pensar en que no todos vemos las cosas de la misma forma, ¿cierto? Por ejemplo, hay gente que tira basura en la calle y para ellos es normal, pero eso mismo para mí es muy malo porque contaminan nuestro entorno, ¿se dan cuenta?

Ahora que ya tenemos claro quién y por qué nos cuenta la historia, díganme por favor: ¿qué nos dice el lobo sobre sí mismo? (*Remitir a la imagen correspondiente y escuchar las respuestas*). Que los lobos no son feroces, ¿verdad? Y que tal vez la culpa sea del tipo de comida con que se alimentan, ¿cierto?

Considero que para este cuento en particular, es fundamental ir acompañando las preguntas con las imágenes, pues es un texto largo y con muchos matices, ya que el



protagonista no sólo cuenta hechos, sino que constantemente busca que el lector se ponga de su parte o al menos que comprenda su proceder.

Después de que Sil nos dice su nombre y explica que eso de los lobos feroces no es verdad, ¿qué más nos cuenta?, ¿cuál es el motivo principal para visitar al primer cerdito? *(Esperar respuestas y mostrar las imágenes).*

Exacto, pero hay algo fundamental que no debemos olvidar, ¿qué es?: Sil dice que está resfriado, ¿verdad? Muy bien, entonces Silvestre, el lobo va caminando hacia la casa de su vecino, y mientras lo hace ¿qué nos platica sobre el cerdito, lo recuerdan? *(El docente debe hacer énfasis en los juicios que el lobo tiene acerca de los cerditos, pues de ellos parte su idea de que no hizo nada malo y que todo fue obra de la casualidad, por tanto no tiene el menor sentimiento de culpa).*

Efectivamente, dice que este cerdito ha de ser poco inteligente al construir una casa de paja. Lo cual no es nada seguro. Bien, ¿qué sucede cuando llega por fin con su vecino? *(Esperar respuestas y remitir a las ilustraciones).*

¿Qué pasa con la nariz de Sil? *(Escuchar las respuestas de los niños y confirmarlas o corregirlas si es necesario).* Sí, él dice que estornudó tan fuerte que derrumbó la casa sin querer y aplastó al cerdito. ¿Qué más?, ¿qué hizo Sil cuando se dio cuenta de que el cerdito estaba muerto? *(Remitir a la imagen y dar pie a las respuestas de los alumnos).*

Como aún no tenía su taza de azúcar, ¿a dónde decidió ir por ella?...

Es importante que el educador observe la actitud del grupo, ya que es posible que él/ella tenga que hacer menos intervenciones de las que estoy planteando, pues se trata de una historia interesante en sí, además de que el resumen se apoyará en las ilustraciones, lo cual permite refrescar la memoria fácilmente. En este caso supondré que los niños necesitan ayuda del maestro, sólo para mostrar el tipo de preguntas que pueden emplearse.

Correcto, a la casa del segundo vecino, que era el cerdito hermano del primero. ¿Qué pensaba de él el lobo? Que era sólo un poco más inteligente que el primero, pues construyó su casa de madera, ¿verdad?, ¿y qué fue lo que pasó con este cerdito y su casa? *(En cada pregunta dar un breve lapso de tiempo para las respuestas de los niños).*

¡Qué dificultad! Sil ya se tuvo que comer dos cerditos, pero todavía no tenía su taza de azúcar... ¿Qué hizo para conseguirla? (*Mostrar imágenes y esperar respuestas*).

¿Qué le dice este cerdito?, ¿es amable con Sil? No, el cerdito ofende a la abuelita de Silvestre y éste se enoja tanto que golpea la puerta, sopla y resopla y arma un verdadero escándalo. ¿Qué pasa entonces? (*Dar pie a que los niños concluyan en resumen por sí mismos*). Lo más probable es que los niños respondan que llega la policía y se llevan a la cárcel al lobo.

Al ser un resumen tan largo, que se realiza entre todos apoyándose en el libro, no considero posible que queden muchas dudas. Sin embargo, es necesario que el educador se asegure de ello. Después de eso se puede dar la oportunidad de que los niños expresen su sentir sobre el cuento. Es deseable que algún niño exponga su opinión respecto a lo que dice el lobo, pues habrá quienes no crean lo que cuenta, habrá quienes lo duden y otros, tal vez los menos, que sí crean la versión de Sil. Si los niños se prestan puede iniciarse un breve debate. Como vemos este texto brinda a los niños la gran oportunidad de discernir, de comenzar a formar sus opiniones al respecto de un tema, de decidir qué creer o no y por qué.

También brinda la oportunidad de comparar las historias, pues en esta mueren dos cerditos en manos del lobo, mientras que en el cuento popular no muere ninguno y es el lobo quien sale escaldado. Además de que en la segunda se pretende dejar una enseñanza (que el trabajo arduo es reutilizable, no así la holgazanería), en tanto que en esta sólo se quiere dar otra versión de los hechos.

Estas distintas formas de tratamiento requieren flexibilidad y sensibilidad por parte del educador, pues puede suceder que mientras se está haciendo el resumen, comiencen a surgir opiniones o dudas como las siguientes: “¿por qué dijo esto el lobo?”, “Yo no estoy de acuerdo con esto...”, “No creo que la casa se haya caído sola”, “Yo creo que sí es posible, pues el lobo estaba enfermo y estornudaba muy fuerte”, etc., lo cual sería lo deseable, sobre todo si ya se han trabajado textos con anterioridad.

Ahora bien, en caso de que los niños se muestren muy rígidos y se limiten a hacer un recuento de las acciones contadas, será fundamental la intervención y guía del mediador,

con preguntas como las que hemos manejado anteriormente o las sugeridas por Chambers, esto en busca de involucrar al niño en la lectura. Se tratará de poner al lector en perspectiva: ¿tú qué hubieras hecho en lugar del lobo al ver muerto al primer al cerdito?, ¿qué piensan de que el lobo crea que los cerditos son menos inteligentes que él?, ¿creen que todo lo que dice Silvestre es verdad?, etc.

Una situación hipotética podría ser la siguiente:

Mientras realizan el resumen...

Bien, ¿y qué nos dice sobre la comida que le gusta?, ¿qué tiene que ver con el mote de *lobo feroz*? (*Participación de los infantes*). Correcto, él dice que los lobos no son feroces pero que tal vez la gente lo crea así porque se alimentan de “*lindos animalitos*”... Pensemos, ¿qué comemos nosotros? A ver Luis, ¿tú que comes en tu casa? (*esperar la respuesta del interpelado y hacer una lista de alimentos con la participación de todos*). Ya veo, todos comemos pollo, pescado y carnes que pueden ser de vaca, cerdo, conejo, etc., oigan, ¿y por eso somos feroces también? (*Seguramente los niños dirán que no*). Mmm, ¿y por qué no, si también comemos carne, igual que Silvestre?, ¿qué nos hace diferentes? (*Escuchar opiniones*). Bien, entonces podemos conceder un voto de confianza a Silvestre, ¿no creen? Porque el hecho de comer carne no hace que seas malo o feroz, ¿están de acuerdo? Excelente, ¿qué más dice el cuento?...

Como mencioné antes, lo importante, lo necesario es introducir al niño al texto, provocar que opine, que discierna, en pocas palabras, que se involucre en el texto.

Los puntos fundamentales que el docente no debe dejar de tratar son los siguientes:

- Que el lobo todo el tiempo está tratando de convencer al lector y ponerlo de su parte.
- El menosprecio que siente hacia los cerditos al calificarlos de no muy inteligentes.
- La incredulidad que muestra hacia las situaciones que le van pasando: “¿Y saben lo qué pasó? La dichosa casa de paja se vino abajo”; “Y no lo van a creer, pero la casa de este individuo también se vino abajo como la de su hermano”.

- La actitud de desfachatez de que hace gala al declararse víctima de la policía y los periodistas; además de dejar entrever que todo fue obra de la casualidad y que él no tiene la culpa de nada.

#### 4. Desglose estructural de los cuentos propuestos para cada grado de preescolar

---

4. 1. Desglose estructural de los cuentos propuestos para primer grado de preescolar

4. 2. Desglose estructural de los cuentos propuestos para segundo grado de preescolar.

4. 3. Desglose estructural de los cuentos propuestos para tercer grado de preescolar

#### 4.1. Desglose estructural de los cuentos propuestos para primer grado de preescolar

<b>Estructura lineal de <i>En el bosque</i> de Anthony Browne</b>	
<b>Inicio</b>	<p>El niño despierta un día y su padre no está en casa. Situación que lo desconcierta. Su madre lo envía a casa de su abuela a dejarle un pastel porque está enferma.</p> <p style="padding-left: 40px;">Una noche me despertó un ruido espantoso [...] mamá me pidió que le llevara un pastel a la abuela que se sentía mal.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El niño se ve obligado a decidir entre obedecer a su madre y tomar el camino largo y tardado pero seguro o el corto pero peligroso. Toma la decisión y surgen las peripecias.</p> <p style="padding-left: 40px;">Pero ese día por primera vez, escogí el atajo. Quería estar en casa por si papá regresaba.</p>
<b>Final</b>	<p>Llega a su destino, tras haber pasado varios sustos y aventuras.</p> <p style="padding-left: 40px;">Les conté todo mientras tomábamos una bebida caliente y yo comía dos pedazos del delicioso pastel de mamá...</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El niño despierta asustado en la noche.</li> <li>2. Su padre no está en casa cuando despierta. Él se siente desconcertado por eso. Lo extraña.</li> <li>3. Su mamá lo manda a la casa de su abuela a dejar un pastel.</li> <li>4. Decide tomar el atajo para regresar pronto a su casa.             <ol style="list-style-type: none"> <li>d) Encuentra la niño de la vaca.</li> <li>e) Encuentra a la niña de las trenzas doradas.</li> <li>f) Encuentra a los niños solos y tristes.</li> </ol> </li> <li>5. Siente frío en el bosque, encuentra u abrigo y se lo pone. En el instante comienza a sentir miedo.</li> <li>6. Se pierde en el bosque.</li> <li>7. Encuentra la casa de su abuela.</li> </ol>

<b>Personajes:</b>	8. Entra y ahí también está su padre. 9. Regresan juntos a casa con su mamá.  Principal: el niño. Secundarios: madre, padre, abuela, niños dentro del bosque.
<b>Tiempo:</b>	Es un ritmo lento, pues la acción dura dos días. El tiempo está señalado en las expresiones: “una noche me desperté”, “a la mañana siguiente” y “al día siguiente”.
<b>Espacio:</b>	Se manejan tres espacios: 1) la casa del niño, 2) el bosque y 3) la casa de la abuela.

<b>Estructura lineal de <i>Olivia y el juguete desaparecido</i> de Ian Falconer</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Olivia se encuentra dormida y soñando hasta que su mamá la despierta para ir al fútbol. La problemática comienza cuando Olivia se da cuenta de que su juguete favorito ha desaparecido.</p> <p style="padding-left: 40px;">Olivia se encontraba viajando por Egipto en su camello... cuando su madre la despertó [...] ¿Dónde está mi juguete? Estaba ahí, sobre la cama.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Inicia la búsqueda del juguete hasta que lo encuentra. Había sido destrozado por el perro. Habla con sus padres y le prometen comprar otro.</p> <p style="padding-left: 40px;">Olivia buscó en muchas partes: debajo de la alfombra, debajo del sofá, debajo del gato [...] –No te preocupes, corazón –Dijo el papá de Olivia– Mañana vamos a comprarte el mejor juguete del mundo.</p>
<b>Final</b>	<p>Olivia piensa que este es su juguete favorito y decide arreglarlo. Aunque se siente molesta con su perro, lo perdona en cuestión de horas.</p> <p style="padding-left: 40px;">Aún así, era el mejor juguete de Olivia. Así que lo arregló. Hasta le puso un moño para embellecerlo más [...] Pero ni siquiera Olivia podía enojarse para siempre.</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olivia es despertada por su madre.</li> <li>2. Olivia le pide a su mamá que le confeccione una nueva camisa.</li> <li>3. Olivia espera, espera y espera a que la camisa esté lista.</li> <li>4. Se aburre de esperar y se va a jugar con el gato.</li> <li>5. Cuando su mamá le dice que la camisa está lista, Olivia se da cuenta de que su juguete favorito ha desaparecido.</li> <li>6. Comienza la búsqueda incansable del juguete.</li> <li>7. Finalmente lo encuentra: ha sido destrozado por el perro.</li> <li>8. Sus padres le prometen reponer el juguete destrozado.</li> <li>9. Olivia arregla su juguete favorito y perdona al perro.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	<p>Principal: Olivia.            Secundarios: Madre, padre, Ian, William, Perry y el gato.</p>
<b>Tiempo:</b>	<p>Es un ritmo lento, pues la historia se desarrolla en un solo día.</p>
<b>Espacio:</b>	<p>La casa de Olivia.</p>



<b>Estructura lineal de <i>Fernando furioso</i> de Hiawyn Oram</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Fernando está en su casa viendo una película, cuando su mamá lo manda a su habitación a dormir. Esto lo hace sentirse furioso.</p> <p>Había una vez, un niño llamado Fernando. Una noche quiso quedarse despierto, viendo una película de vaqueros en la televisión –No– dijo su mamá– es muy tarde. Vete a la cama. –Me pondré furioso–dijo Fernando. –Pues ponte furioso –dijo su mamá.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>En su habitación, Fernando imagina una cantidad de cataclismos que reflejan su enojo: tormentas, tempestades, temblores, etc.</p> <p>Y así fue, se puso furioso, muy, muy furioso. Tan furioso que su furia se convirtió en una nube tormentosa que explotó con truenos, relámpagos y granizo.</p>
<b>Final</b>	<p>Fernando vuelve a la realidad y se da cuenta de que no recuerda que fue lo que le hizo enojar tanto. Finalmente se duerme.</p> <p>Fernando se sentó en un trozo de Marte o, también su cama, y pensó, pensó y pensó... ¿por qué fue que me puse tan furioso? Pero no se pudo acordar...</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fernando está viendo la televisión y su mamá lo manda a su habitación a dormir.</li> <li>2. Fernando se enfurece tanto que lo manifiesta de muchas maneras: una nube tormentosa, un huracán, un tifón, un temblor y un terremoto.</li> <li>3. Se tranquiliza un poco y cae en la consciencia de que ya no recuerda el motivo de su enojo.</li> <li>4. Se duerme.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	<p>Principal: Fernando.            Secundarios: Madre, padre, abuela y abuelo.</p>
<b>Tiempo:</b>	<p>Es un ritmo lento, pues las acciones duran menos de una hora.</p>
<b>Espacio:</b>	<p>El escenario es la habitación de Fernando, ya que todo sucede en su imaginación.</p>

## 4. 2. Desglose estructural de los cuentos propuestos para segundo grado de preescolar

<b>Estructura lineal de <i>Igor, el pájaro que no sabía cantar</i> de Satoshi Kitamura</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Llega la primavera e Igor se siente feliz, pues podrá cantar por primera vez. Lo hace y no resulta como él esperaba.</p> <p style="padding-left: 40px;">Después de un largo y silencioso invierno la temporada musical estaba a punto de comenzar [...] Igor abrió mucho el pico y se unió al coro, pero...</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Busca los medios para mejorar su canto, pero aún así no logra cubrir las expectativas de sus amigos. Decepcionado, decide alejarse de todos y vivir en un lugar apartado.</p> <p style="padding-left: 40px;">Estaca tan triste que decidió alejarse de la música y no volver a cantar en toda su vida.</p>
<b>Final</b>	<p>Al estar apartado de todo y después de conocer a Dodo logra aceptar sus capacidades y ser feliz con ellas. Se da cuenta de que siempre habrá quien lo acepte y quien no. Forman un dueto y se van por el mundo.</p> <p style="padding-left: 40px;">– ¡Pero yo no sé cantar!–dijo Igor asombrado [...] Y así lo hicieron. Cantaron juntos y llenaron el cielo con su música hasta el amanecer [...] Y juntos llevaron su música a todos los rincones del mundo.</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igor es un pájaro que no sabe cantar.</li> <li>2. Toma clases para aprender pero no lo logra.</li> <li>3. Sus amigos se burlan de él.</li> <li>4. Muy triste decide irse a vivir muy lejos de todos.</li> <li>5. Allí, solo, canta de nuevo.</li> <li>6. Conoce a Dodo, quien piensa que tiene un estilo muy original.</li> <li>7. Forman un dueto y recorren el mundo.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	<p>Principal: Igor.</p> <p>Secundarios: Otros pájaros, Gansa Sonata y Dodo.</p> <p>Terciarios: Otros animales.</p>
<b>Tiempo:</b>	<p>Es un ritmo rápido, pues aunque no se alcanza a dilucidar cuanto tiempo dura la acción, podemos ver ciertos marcadores que permiten intuir que es una temporada larga:</p>

<p><b>Espacio:</b></p>	<p>“Después de un largo y silencioso invierno [...] la primavera por fin había llegado...”</p> <p>“Después de una semana de trabajar mucho...”</p> <p>“Después de algunas clases...”</p> <p>“Muchas días después...”</p> <p>Se manejan espacios naturales: la acción principal se desarrolla en el bosque, donde vive Igor, pero también observamos otros espacios como la ciudad, los campos, la selva, alguno de los polos y, finalmente, el desierto, que es donde termina la historia.</p>
------------------------	--

<b>Estructura lineal de <i>Martín y la primera nevada</i> de Sebastian Meschenmoser</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Ramón le dice a Martín que el invierno pronto llegará y le describe cómo es la nieve. Martín, que acostumbra hibernar, siente curiosidad y decide esperar los primeros copos de nieve.</p> <p style="padding-left: 40px;">– ¡Por fin llegó el invierno! Dentro de poco caerán los primeros copos de nieve: fríos, blancos, húmedos y suaves [...] “Mmm...yo nunca he visto el bosque así, [...] ¡Esta vez me quedará despierto hasta que caigan los primeros copos de nieve!”. Pero el invierno tarda mucho en llegar...</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>La espera se hace larga y tediosa. A su espera se unen Erick, quien también quiere ver la nieve, y Bruno, que tampoco la ha visto. Deciden no esperar más y buscarla con las señas que les dio Ramón. Esto los mete en un embrollo, pues existen muchas cosas con dichas características en el bosque.</p> <p style="padding-left: 40px;">–¡Ay, pero que tontos son! ¡No tienen ni idea de cómo es la nieve! Esas cosas no son como dijo Ramón. Es cierto que son fríos, blancos y húmedos, pero no son nada suaves –explicó Bruno.</p>
<b>Final</b>	<p>Después de equivocarse tres veces al tratar de identificar la nieve, creen que han encontrado un copo y se ponen a esperar la primer nevada. La sorpresa final es que lo que creían que era nieve, no era tal y sienten una gran emoción al ver caer la nieve de verdad.</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ramón le dice a Martín que ya llegó el invierno y con él, la primer nevada. Ramón hace una breve descripción de la nieve.</li> <li>2. Martín decide esperarla.</li> <li>3. Al tratar de mantenerse despierto, despierta a Erick, quien decide acompañarlo.</li> <li>4. Al cantar para no dormirse, despiertan a Bruno.</li> <li>5. Deciden buscar el primer copo de nieve, en lugar de esperar.</li> <li>6. Cuando creen que lo han encontrado, esperan nuevamente, ahora por la nevada.</li> <li>7. Comienza la primera nevada. Se sorprenden al darse cuenta de que la nieve es otra cosa a lo que ellos pensaban.</li> <li>8. Después de sorprenderse con la nieve y jugar con ella, caen vencidos por el sueño.</li> </ol>

<b>Personajes:</b>	Principal: Martín. Secundarios: Ramón, Erick y Bruno.
<b>Tiempo:</b>	La historia es de ritmo lento, pues la acción se desarrolla en unas cuantas horas.
<b>Espacio:</b>	El bosque.

<b>Estructura lineal de <i>La espera</i> de Daniela Iride Murgia</b>	
<b>Inicio</b>	<p>Un niño esperanzado suplica a sus padres por tener un perrito. La respuesta de siempre es: “Ya veremos...”</p> <p style="padding-left: 40px;">Era enero. A veces me sentía solo [...] Así que me llené de valor y le pregunté a mis papás, casi suplicando: – ¿Puedo tener un perrito?, –Ya veremos...– refunfuñaron.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Cada mes del año el niño suplica por su perro. Poco a poco su esperanza desaparece.</p> <p style="padding-left: 40px;">Yo seguía aferrado a ese hilo de hierba, valiente, verde. Y la misma respuesta seguía llegando: –Ya veremos...suspiron en mayo [...]</p> <p>Había pasado casi un año y parecía que papá y mamá solo sabían dos palabras. –Ya veremos –piaron en noviembre.</p>
<b>Final</b>	<p>Llega diciembre, y cuando ha perdido toda esperanza, recibe el anhelado animalito.</p> <p style="padding-left: 40px;">Una mañana llegó un regalo inesperado: la hierba verde apareció de nuevo. Comprendí que las cosas llegan cuando no las esperas y que los inviernos futuros ya no serán tan gélidos. Nunca más.</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La acción de este cuento es esperar. Esperar algo que no llega.</li> <li>2. Otra acción es la gradual pérdida de la esperanza.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	<p>Principal: el niño.          Secundarios: padres.</p>
<b>Tiempo:</b>	<p>Es un ritmo rápido, pues la historia dura un año completo.</p>
<b>Espacio:</b>	<p>Se manejan dos espacios: uno el real o “propriadamente dicho”: la casa del niño y el otro es el psicológico, donde el niño vive sus fantasías.</p>

### 4. 3. Desglose estructural de los cuentos propuestos para tercer grado de preescolar

Estructura lineal de <i>¡La auténtica historia de los tres cerditos!</i> de Jon Scieszka	
<b>Observaciones</b>	<p>Es una historia contada en retrospectiva, es decir, desde un presente. El lobo se presenta y prepara al lector para escuchar su historia. La cual será expuesta en un orden lógico de inicio, desarrollo y final.</p> <p style="padding-left: 40px;">Es conocido por todos el cuento de <i>Los tres cerditos</i>. O al menos todos creen que lo conocen. Pero les voy a contar un secreto. Nadie conoce la auténtica historia, porque nadie ha escuchado <i>mi</i> versión del cuento.</p>
<b>Inicio</b>	<p>La situación da inicio cuando el lobo está preparando un pastel de cumpleaños para su abuelita. Se le acaba el azúcar y eso lo obliga a salir de su casa y buscar la manera de conseguirla. El lobo se declara enfermo.</p> <p style="padding-left: 40px;">Hace mucho, en los tiempos de “Había una vez”, yo estaba preparando un pastel de cumpleaños para mi querida abuelita. Tenía un resfriado terrible. Me quedé sin azúcar.</p> <p style="padding-left: 80px;">De manera que caminé hasta la casa de mi vecino para pedirle una taza de azúcar.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El lobo visita a dos de sus vecinos cercanos (que resultan ser los cerditos del cuento popular) para tratar de conseguir el azúcar que necesitaba y accidentalmente mata a los dos primeros.</p> <p style="padding-left: 40px;">Pues bien, resulta que este vecino era un cerdito [...] Y allí, en medio del montón de paja, estaba el primer cerdito, bien muertecito.</p> <p style="padding-left: 40px;">(Este segundo cerdito) Había construido su casa con palos de madera. Toqué el timbre de la casa de madera. Nadie me contestó [...] Cuando el polvo se disipó, allí estaba el segundo cerdito, bien muertecito.</p>
<b>Final</b>	<p>El lobo llega a la casa del tercer cerdito, a la cual no puede entrar. Este cerdo ofende a su abuela, lo que ocasiona la molestia del lobo. Entre la enfermedad y el enojo, arma un gran escándalo afuera de la casa. Es cuando llega la policía y los periodistas, entonces se lo llevan a la cárcel y se crea la gran noticia del lobo feroz.</p> <p style="padding-left: 40px;">Todos los periodistas se enteraron de los cerditos que había cenado [...] De manera que se les ocurrió todo eso de “Soplaré y resoplaré y tumbaré tu casa”. Y me convirtieron en el lobo feroz. Eso es todo. La historia auténtica. Me tendieron una trampa.</p>

### Elementos básicos del cuento

**Acción:**

1. Silvestre se presenta y dice que nos contará la verdadera historia de los hechos.
2. Comienza la narración.
3. Él estaba haciendo un pastel de cumpleaños para su abuelita y se le acabó el azúcar.
4. Sale a visitar a su vecino para pedirle azúcar.
5. El primer cerdito muere aplastado en su casa, derrumbada por un estornudo del lobo. Es comido por este.
6. Sucede lo mismo con el segundo cerdito.
7. Llega a la casa del tercer cerdito, quien no solo no lo recibe, sino que ofende a su abuelita.
8. El lobo se enoja y arma un gran escándalo afuera de la casa.
9. La policía se lo lleva a la cárcel.
10. Lobo termina de contar la historia desde la cárcel.

**Personajes:**

Principal: Silvestre, el lobo.  
Secundarios: Los tres cerditos, la policía y los periodistas.

**Tiempo:**

Es un ritmo lento, pues cuenta una historia pasada tiempo atrás, aunque los acontecimientos suceden en una sola tarde.

**Espacio:**

La narración es desde la cárcel, donde está el lobo. Los sucesos contados ocurren en la casa del lobo y las casas de los tres cerditos.



<b>Estructura lineal de <i>El día que los crayones renunciaron</i> de Drew Daywalt</b>	
<b>Inicio</b>	<p>La historia inicia con un día normal de escuela para Duncan hasta que, al buscar sus crayones, encuentra un fajo de cartas con su nombre.</p> <p style="padding-left: 40px;">Un día, en la escuela, cuando Duncan iba a sacar sus crayones, encontró un montón de cartas con su nombre.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Cada crayón le ha escrito una carta. Algunos exponen una queja, otros una petición, alguno más que resuelva un problema, etc., pero todos quieren o necesitan mandar un mensaje a Duncan.</p> <p>Querido Duncan: estoy harto de que me llamen “café claro” o “color hueso” porque no soy nada de eso [...] Tu amigo BEIGE, Crayón Beige.</p> <p>Querido Duncan: Soy Crayón Verde y te escribo por dos razones. Una es para decirte que me encantan tus trabajos cuando hago cocodrilos, árboles, [...] La segunda por que te escribo son mis amigos [...] Tu amigo feliz, Crayón Verde.</p> <p>Duncan termina de leer sus cartas y decide resolver el problema haciendo un dibujo multicolor que satisfaga a todos.</p>
<b>Final</b>	<p style="padding-left: 40px;">El pobre Duncan solo quería colorear...y, por supuesto, también quería que sus crayones fueran felices. Esto le dio una idea. Cuando Duncan le enseñó a su profesora su nuevo dibujo, ella le puso una etiqueta de buen trabajo por colorear...</p>
<b>Elementos básicos del cuento</b>	
<b>Acción:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duncan busca sus crayones, pero en su lugar encuentra un montón de cartas.</li> <li>2. Lee las cartas.</li> <li>3. Cada crayón expone un problema, una inconformidad, una forma de ser, etc.</li> <li>4. Duncan termina de leer sus cartas y resuelve haciendo un dibujo multicolor.</li> </ol>
<b>Personajes:</b>	Principal: Duncan y los crayones
<b>Tiempo:</b>	Es un ritmo lento, pues la historia ocurre en un día de escuela.

<b>Espacio:</b>	La escuela.
-----------------	-------------

### Estructura lineal de *Voces en el parque* de Anthony Browne

(Es una situación vista desde cuatro perspectivas, por tanto son cuatro historias distintas).

#### 1ª Voz (Madre de Carlos)

**Inicio:** Se inicia la historia con el paseo obligatorio de Victoria y Carlos. Llegan al parque y un perro callejero se acerca a jugar con Victoria. La madre mantiene a su hijo a su lado.

**Desarrollo:** Carlos se deshace de la custodia de su madre, sin que esta se dé cuenta.

**Final:** La madre localiza a su hijo y regresan a casa en silencio.

#### 2ª Voz (Padre de Mancha)

**Inicio:** Al sentirse agobiado en casa, el padre decide ir a pasear al parque con Mancha y Alberto.

**Desarrollo:** Llegan al parque. Él se abstrae en el periódico.

**Final:** Regresan a casa conversando alegremente.

#### 3ª Voz (Carlos)

**Inicio:** Carlos está solo en casa y se siente aburrido. Va al parque con Victoria y su madre. Él quisiera divertirse tanto como Victoria.

**Desarrollo:** Una niña habla con él y el panorama cambia. Lo lleva a la diversión y a un momento de libertad.

**Final:** Es sorprendido por su madre y se lo lleva a casa.

#### 4ª Voz (Mancha)

**Inicio:** Mancha, su padre y Alberto van al parque. Observa como Alberto y Victoria se van a jugar alegremente, así como el enojo de la mamá de Carlos.

**Desarrollo:** Mancha entabla conversación con Carlos y se van a jugar juntos.

**Final:** Carlos le regaló una flor antes de irse. Mismo que puso en agua cuando llegó a casa.

**Acciones:** Todos van al parque.

1ª Voz	2ª Voz	3ª Voz	4ª Voz
<p>1. Deja ir a jugar a Victoria y retiene a Carlos con ella.</p> <p>2. Cuando se da cuenta de que Carlos no está, lo llama desesperadamente.</p> <p>3. Regresan a casa.</p>	<p>1. Deja ir a jugar a Mancha y a Alberto.</p> <p>2. Busca trabajo en el periódico.</p> <p>3. Regresan a casa platicando.</p>	<p>1. Mira como Victoria se divierte.</p> <p>2. Conoce a una niña y se va a jugar con ella.</p> <p>3. Él le enseña a trepar árboles.</p> <p>4. Regresa con su madre y emprenden el camino a casa.</p>	<p>1. Observa a Alberto, quien se va tras Victoria. Se divierte con la reacción de la madre de Carlos.</p> <p>2. Invita a jugar a Carlos y pasan un rato estupendo.</p> <p>3. Observa que Carlos, triste, se va con su mamá.</p> <p>4. Ella llega a casa y pone en agua la flor que él le regaló.</p>
<p><b>Personajes:</b></p> <p><b>Tiempo:</b></p> <p><b>Espacio:</b></p>	<p>Principales: Madre de Carlos, padre de Mancha, Carlos y Mancha.</p> <p>Secundarios: Victoria y Alberto.</p> <p>Es un ritmo lento, pues se relata lo acontecido en una tarde.</p> <p>El espacio común es el parque.</p> <p>Casa de Mancha.</p> <p>Casa de Carlos.</p>		

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación he hablado acerca de la situación actual de la literatura en la educación preescolar, población a la que he dirigido mi estudio. Así, hemos podido apreciar que su enseñanza, su fomento y su iniciación dentro de las instituciones educativas adolecen de carencias varias, pues se ve afectada por los cambios políticos, administrativos y sociales que sufre nuestro país constantemente.

También, queda patente que su presencia en las aulas ha disminuido de manera significativa a través de los años, pues las diferentes reformas educativas la han desterrado prácticamente de los programas educativos y de los planes de estudio. Los dos ejemplos más claros son la eliminación del apartado de Iniciación a la lectura, presente en el PEP 79, y la escasa presencia que tiene en la formación de los docentes de este nivel educativo, al ser reducida a un semestre de estudio en una carrera magisterial cuya duración es de cuatro años. Aunado a esto hemos reparado en la displicencia propia del docente por fomentar un hábito que él mismo no tiene: el de la lectura. La suma de estos factores afecta significativamente, no sólo al desarrollo del hábito lector en el estudiante, sino su buen desempeño en las demás disciplinas de enseñanza, en tanto que la lectura está íntimamente relacionada con todas ellas, ya que constituye la base para la adquisición y la comprensión del grueso de los conocimientos. Es decir, un niño al que no se le ha enseñado a interpretar un texto, sino sólo a decodificarlo, no será capaz de comprender un problema matemático, tampoco podrá obtener las ideas principales de un texto histórico y menos aún de vislumbrar las causas que provocaron dicho suceso.

Ahora bien, con base en las observaciones que hice durante mi experiencia docente en educación preescolar y mi formación académica, me he atrevido a diseñar una propuesta didáctica que propicie un acercamiento a los docentes desde una perspectiva de empatía hacia ellos, para tratar de ayudarlos a modificar, primeramente, su visión personal de la literatura, al hacerles notar el valor que esta tiene en el desarrollo integral del niño, y después mostrarles una manera diferente de tratarla en las aulas, con la cual podrán obtener resultados fehacientes, los cuales los motivarán para mejorar su enseñanza.

Me gustaría confirmar una idea que he manejado a lo largo de la investigación: la de que el docente es la pieza clave de este proceso de iniciación, pues es quien motiva o

desalienta al infante en su camino por los estudios, más todavía en su acercamiento a la lectura de literatura.

He querido diseñar esta propuesta didáctica con el claro objetivo de dar un respaldo teórico-práctico al educador, un apoyo que le permita mejorar su desempeño en materia literaria. Es necesario comprender que en la actualidad se ve afectado por una gran carga de trabajo que a nivel administrativo se le ha impuesto, me refiero a la elaboración de planeaciones diarias, semanales, mensuales, a la escritura del Diario de la educadora, a la evaluación personal de cada uno de sus alumnos, a la evaluación grupal, entre otras. A esto hay que sumarle la búsqueda y confección de material didáctico, el cual realiza en casa y combina con sus actividades personales, sin dejar de lado alguno que otro curso descontextualizado impuesto por la institución educativa. Creo que es necesario mirar a través de los ojos del docente para tratar de comprender el porqué de sus carencias, con el fin de proveerle de las herramientas pertinentes para ayudarlo a conseguir sus objetivos educacionales en pos del beneficio del niño, para quien considero fundamental proporcionar el conocimiento que la literatura, sin duda, le dará.

Es este sentido, Felipe Garrido nos dice que “[...] hace falta, sobre todo, *dedicar tiempo, talento, imaginación y recursos, directamente a la formación de lectores*. Hace falta instituir acciones que nos pongan a leer; que nos permitan ver cómo se usan los libros y qué puede esperarse de ellos; que los haga parte de nuestra vida diaria; que facilite la amistad con los textos”<sup>168</sup>. ¿Quiénes mejor para llevar a cabo esta importante tarea que los docentes? Por tal motivo, he creído necesaria la elaboración de lo que pretendo sea un material operativo en el que el maestro encuentre la información básica necesaria para realizar su labor de iniciación lectora, sin que de entrada se vea obligado a buscar información por su cuenta y sienta que se trata de una carga adicional de trabajo.

Este material didáctico, como hemos visto, está fundamentado en el constructivismo, pues es la corriente que plantea que “el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción de estos dos factores [cognitivos y sociales, además de afectivos]”. En consecuencia, permite al docente comprender que el conocimiento que el infante adquiera no será una copia de la realidad,

---

<sup>168</sup> Garrido, *op. cit.*, p. 41.

sino una construcción producto de su interacción con el entorno, en el cual se halla inmerso él como guía principal y que, por tanto, es necesario que asuma responsablemente el papel que le corresponde.

He procurado apuntalar mi propuesta con bases teóricas desarrolladas por expertos como Aidan Chambers, Teresa Colomer, María Teresa Andruetto, entre otros, quienes han trabajado el tema de la iniciación lectora desde una perspectiva constructivista con poblaciones de diversos niveles educativos, principalmente primaria y secundaria. Es importante decir que Chambers, en el enfoque “Dime”, se ha centrado en los niños preescolares, misma que es la población objetivo de este proyecto, pues piensa que “ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (interpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto)”<sup>169</sup>, es el trabajo principal del maestro de lectura.

En este sentido, mi propuesta busca obtener del docente lo siguiente en relación con la literatura:

- Que se concientice de su labor de enseñanza. En el campo específico de la literatura es necesario que comprenda que su tarea es proporcionar, estimular, demostrar, responder, motivar, crear actividades significativas, apoyar y expandir los horizontes literarios del infante.
- Que advierta positivamente su valor y su influencia en la formación integral del niño, sobre todo en el desarrollo cognitivo y personal; que la literatura se relaciona con otro tipo de disciplinas que favorecen la mejora de las capacidades comunicativas y que permite la interacción de los lectores en la elaboración de significados.
- Que compruebe que a través de la Lectura compartida de textos literarios, los niños tendrán aprendizajes significativos, lo que fijará indudablemente la experiencia literaria en su memoria.
- Que observe a la literatura como una actividad que invita a la reflexión y al análisis, por ende, que busque acercar al niño a la comprensión del texto, más allá

---

<sup>169</sup> Chambers, *op. cit.*, p. 16.

del desarrollo de las habilidades básicas de discriminación de las letras, correspondencia entre sonidos y grafías, lectura palabra por palabra, etc.

- Que sopesen el valor de los materiales literarios<sup>170</sup>, pues cuentan con resortes como la motivación, el atractivo visual y el factor sorpresa que son imprescindibles en el proceso de acercamiento a la lectura.

Con el fin de lograr lo antes mencionado, el diseño de la propuesta partió de lo que consideré cardinal, como la exposición clara de los objetivos del PEP con relación a la lectura de literatura, seguida de la información concerniente al desarrollo integral del niño enfocado a los aspectos que intervienen o que se deben tomar en cuenta en el ejercicio de la lectura, tal es el caso del desarrollo de la visión y la audición, por ejemplo. Igualmente, expuse las cualidades y características que distinguen al docente constructivista de preescolar centrado en la literatura.

Así llegué a lo que considero la médula de mi propuesta que se divide en dos partes: la primera fue la formulación de una guía básica e incluyente de los elementos que, desde mi óptica, debe contener el material literario dirigido a los infantes de dicho nivel educativo, tales son el texto escrito y la imagen, con sus respectivas características. A esta información añadí la segunda parte medular, la estrategia de *Lectura compartida* de Isabel Solé, la cual adapté a los requerimientos de los infantes. Finalizo mi exposición con una hipotética puesta en práctica de la propuesta, en la que describí de manera vivencial la forma en la que sugiero se realice la lectura compartida dentro del aula.

Dicha exposición es el producto final de la investigación, ya que en ella se observan los elementos presentados a lo largo del documento. Para darle mayor claridad a la presentación fue necesario dividirla en los tres grados de preescolar, pues esto permite la apreciación de los diferentes tratamientos que recibe una misma estrategia, según la edad de los niños a quienes se dirige. Además de eso añadí un programa semanal de lecturas por

---

<sup>170</sup> Arellano, en su tesis, dice que la selección de los materiales literarios “deberá realizarse pensando en que contengan la información sobre el tema a trabajar, que tengan ilustraciones atractivas para los alumnos, pero otros no, que estén basados en la ficción pero que también contengan información fehaciente, que den lugar a la reflexión y al debate, pero otros que impliquen consenso, que contengan texto escrito, pero también otros que con las ilustraciones cuente, informen y permitan la conclusión, con estilos y forma diferente atendiendo a todos los género literario”.



grado, con el fin de dar un ejemplo en el que los maestros puedan basarse para diseñar los propios, dicho programa está complementado con el desglose de tres textos sugeridos para cada grado, en los cuales es posible observar el cumplimiento de los puntos que se manejaron como requisitos esenciales en la selección del material literario en el Capítulo III, apartado 1. Es decir, se puede observar la estructura lineal propia del cuento formal, así como los cuatro componentes básicos, a saber: acción, personajes, tiempo y espacio. Además de que cumplen con el requisito de brevedad, ya que un texto largo “puede llegar a saturar su memoria operativa [la del lector inexperto], en cuyo caso no se produce la comprensión”<sup>171</sup>. De igual forma, consideré que los cuentos trataran temas y tramas interesantes para los pequeños.

Es importante puntualizar que la propuesta *Lectura compartida: Estrategia de iniciación a la lectura literaria en preescolar*, está dirigida a formar lectores activos, capaces de analizar y llegar al fondo del significado del texto, conscientes de que el mensaje es transmitido por la palabra escrita. Por tanto, es muy diferente de otras con las que podría llegársele a confundir, por ejemplo, la de los *cuentistas*, quienes apuestan principalmente por captar la atención momentánea del niño, pero que debido a lo esporádico de la experiencia no pueden dar continuidad a la actividad, pues si pensamos en las ocasiones en las que el infante tiene contacto con ellos estas se reducen a las ferias del libros, invitaciones extraordinarias al centro de estudios o a las plazas públicas con cierto estatus cultural, como Coyoacán; sin embargo, la *Lectura compartida*, tal como la propongo aquí, se contempla como un actividad continua, planificada y flexible, que al realizarse en la escuela garantiza su ejecución y seguimiento.

Respecto a las diferencias entre el *contar* cuentos y *leerlos en voz alta*, como parte de la lectura compartida, Chambers menciona que el primero atiende a lo emocional, mientras que el segundo atiende a la contemplación reflexiva; el primero tiende a la diversión, el segundo al placer del autorreconocimiento; contar cuentos es culturalmente afirmativo, mientras que leerlos en voz alta es generativo. Se puede decir también, que contar cuentos es una especie de conversación entre narrador y oyente; mientras que en la

---

<sup>171</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 245.

lectura con libro en mano la relación es del lector que lee y lector que escucha, “lado a lado mirando juntos algo más”<sup>172</sup>.

Considero que la lectura compartida, planteada como lo he hecho, invita primeramente al placer de la lectura para extenderse después a la actividad reflexiva que llevará al lector incipiente a la necesidad de leer continuamente. De tal manera que esta estrategia, apoyada en la planificación, sobrepasa la influencia que puedan tener sobre el niño las actividades que se limitan a contar cuentos esporádicamente, ya sea en la escuela o en espacios públicos, o las que consideran que leer es un ejercicio de decodificación.

Pienso que esta propuesta didáctica puede ofrecer resultados positivos en dos vertientes a la educación preescolar:

- 1) El educador se verá favorecido, pues no sólo contará con bases firmes para realizar con éxito su labor de iniciación lectora, sino que cambiará su visión acerca del ejercicio literario, al cual dejará de ver como una actividad de simple esparcimiento para tomarla como lo que realmente es, una actividad a largo plazo que requiere de una estructuración lógica para su iniciación y enseñanza.
- 2) El alumno será el mayor beneficiado, pues con base en el buen desempeño del maestro podrá tener acceso a experiencias significativas con la literatura, mismas que generaran la necesidad de seguir leyendo.

En este sentido, Daniel Cassany en su libro *Enseñar lengua*, señala seis objetivos de la enseñanza de la literatura dentro de la escuela: 1) Dar una muestra de textos literarios variados a los alumnos, 2) Enseñar cosas a través de la literatura, 3) Contribuir a la socialización y a la estructuración del alumno a partir de los textos literario, 4) Fomentar el gusto por la lectura, 5) Configurar la personalidad literaria del alumno y 6) Fomentar el interés creativo del alumno. Estos objetivos están comprendidos en mi propuesta, que aunque no está centrada en la enseñanza de la lengua, sino en la iniciación a la lectura literaria, se dirige hacia el mismo fin, que es hacer del infante “un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva”<sup>173</sup>. Creo fehacientemente que son objetivos alcanzables si como maestros

---

<sup>172</sup> Chambers, *El ambiente de la lectura*, p. 84.

<sup>173</sup> Maqueo, *op. cit.*, p. 207.

intervenimos adecuadamente durante esta etapa de la vida del individuo, pues es en ella donde la iniciación a la lectura puede brindar sus mayores frutos, en tanto que es el período en el que el ser humano está más dispuesto al aprendizaje, a la creación de hábitos, costumbres e inclinaciones, por tanto es la ideal para asentar las bases de los futuros aprendizajes, en este caso de la lectura.

Estimo que con base en esta propuesta es posible propiciar un cambio real en la idea que se tiene de la literatura, pues el fin último es que los niños crezcan con una consciencia y hábito lector, lo que devendrá en un cambio de actitud en el ser humano, pues su valor esencial se encuentra en su capacidad para hacer *comprender el mundo*. La literatura cuestiona la realidad. Según María Teresa Andruetto, “la lectura es [...] un instrumentos de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar; también es una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio”<sup>174</sup>. La literatura es un puente que el maestro debe de saber construir, en este sentido Garrido expresa que son ellos “quienes pueden transformar el país en que vivimos, a través de la lectura [...] si los maestros no lo hacen, nadie más podrá hacerlo. En su corazón y en sus manos se encuentra esta tarea colosal”<sup>175</sup>.

Como es bien sabido, en nuestro país hay mucho por hacer en materia de lectura, no sólo a nivel escolar, sino a nivel social. Con esta investigación he pretendido dar una opción factible a los educadores, guías de nuestra primera infancia, pues pienso que en ellos está la clave para generar un cambio real en el modo en que observamos la literatura y, por ende, el mundo.

Este trabajo es sólo el primero de muchos que faltan, pues quedan pendientes temas como la reinscripción a nivel de programas educativos, desde la educación básica hasta la superior, de la iniciación a la lectura; el aumento de horas en la preparación docente respecto a la literatura; la consideración de la Iniciación a la lectura como una materia aparte de las clases de Español o Literatura, en las que se enseñan contenidos totalmente distintos a los que se requieren para el estímulo a la lectura, pues en la primera se enfocan a la enseñanza y aprendizaje de la gramática, mientras que en la segunda se enseñan la

---

<sup>174</sup> Andruetto, *op. cit.*, p. 111.

<sup>175</sup> Garrido, *op. cit.*, p. 55.

historia de la literatura, las corrientes y sus principales exponentes, lo cual está alejado del fomento a la lectura como tal. Otros aspectos importantes para la iniciación lectora sería el desarrollo de ambientes de lectura dentro de las aulas escolares, así como considerar la inserción en la plantilla docente de las escuelas a especialistas en fomento e iniciación a la lectura, aparte de los maestros de español, literatura y redacción.

Por último, me gustaría cerrar con la siguiente cita del poeta y cuentista ruso Kornei Chukovsky que, aunque es larga y se refiere a los cuentitas, considero que puede ser ampliada a los educadores, a los mediadores literarios, pues expresa claramente el poder, la fuerza y la importancia que tiene enseñar literatura a los pequeños:

Los cuentistas [y los maestros] se esfuerzan por enseñarle a los niños pequeños a sentirse concernidos por la vida de gente y animales imaginarios, garantizando que de esa manera se evadan del marco estrecho de sus intereses y de sus sentimientos egocéntrico. Porque es natural para un niño que escucha un cuento ponerse del lado del bueno, del valeroso, del que es ofendido injustamente [...] nuestra finalidad es despertar, nutrir, fortificar en la sensibilidad del niño la aptitud inestimable de sentir compasión por las desgracias de los demás— sin lo cual el hombre resulta inhumano.<sup>176</sup>

---

<sup>176</sup> Patte, *op. cit.*, p. 200.

## APÉNDICE

En este Anexo se incluirán datos importantes que refuerzan algunas posturas expresadas a lo largo de este trabajo; así como información adicional que puede ser de interés para los educadores que deseen profundizar en los temas tratados y que, por extensión o porque estuvieran fuera de los alcances de esta propuesta, no fuera posible incluir en este documento.

### **Situación de aprendizaje<sup>177</sup>**

#### **3er Grado. “El libro de mis sentimientos”**

**Descripción general.** Se presenta una situación de aprendizaje en la que se abordan los campos formativos Lenguaje y comunicación (Lenguaje escrito) y Desarrollo personal y social (Identidad personal), como contenidos prioritarios para el perfil de egreso de este nivel educativo, referidos al desarrollo de capacidades de comunicación y sensibilización artística. Es necesario que los alumnos desarrollen estos ámbitos para tercer grado, con la intención de que los niños desde esta edad aprendan a conocerse, a identificar sus sentimientos, a autorregular su conducta y a comunicarse de forma asertiva con los otros. También es importante en estos procesos de socialización en la escuela, que los niños aprendan a reconocer y a ser empáticos con los sentimientos de sus compañeros, en una actitud de respeto y compañerismo.

Se puede aplicar también a alumnos de primero y segundo grado con indicaciones y consignas en que se consideren las características y necesidades de los alumnos, y adecuando el nivel de complejidad de las actividades y consignas, al tiempo que les impliquen retos cognitivos. Se recomienda trabajar de forma transversal con programas referidos a formación de valores para la convivencia y educación para la paz.

#### **Desarrollo de la situación**

##### **Inicio**

- El docente invita a los niños a trasladarse al espacio de la biblioteca escolar para consultar

---

<sup>177</sup> Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar, op. cit., p. 221-225.

el libro *El imaginario de los sentimientos de Félix*. En este cuento el personaje va narrando lo que le produce cada uno de sus sentimientos, como alegría, enojo, tristeza, miedo.

- El docente organizará a los niños en semicírculo y les mostrará el libro; hará una lectura en voz alta, cuidando de establecer contacto visual con todos los alumnos. *Puede ir mostrando a los niños las ilustraciones, al tiempo que cuida que el grupo ponga atención en el acto de lectura.*

### **Secuencias de actividades**

- El docente lee nuevamente a los niños, día a día una página del libro, con la intención de abordar en cada sesión un sentimiento diferente. Y los invita a expresarse: ¿Quién ha sentido lo que sintió el personaje?, ¿en qué situaciones?, ¿qué hicieron las personas cercanas a ti cuando vieron la expresión de tu sentimiento?, ¿cómo piensas que te pueden ayudar los otros cuando te sientes así?, ¿cómo puedes ayudar tu a otro niño cuando se sienta así?, ¿por qué te sentiste así en esa ocasión?

- El docente propone que cada niño elabore su propio cuento en el que exprese sus sentimientos, y hable sobre los sentimientos que va experimentando al ir leyendo cada página del libro, registrando lo que siente, cómo lo expresa, y de ser necesario, cómo lo controla, deteniéndose en cada lámina de su propio cuento durante esa semana.

- Cada alumno irá escribiendo e ilustrando una página día a día, en la cual expresará el sentimiento trabajado ese día.

- El docente irá guardando las creaciones de los niños para que, al final de la semana, las puedan integrar *El libro de sentimientos*, de cada alumno.

- Una vez finalizadas las páginas que contendrá cada libro, se invitará a los familiares para que, desde casa, ayuden a su hijo a integrar y armar su libro (*elaborando las pastas, y dejando en libertad de engrapar, colocar broches, coserlo, agregarle algún detalle final o decorado, sin que esto implique gastos onerosos*).

- Al día siguiente, el docente propondrá al grupo realizar una lectura, en la cual cada alumno leerá al grupo su Libro de sentimientos en voz alta, y se invitará a los padres de familia a leer los libros escritos por el grupo.
- Se invita a los niños a dejar los libros como parte de la biblioteca del aula, para que se puedan consultar a lo largo del ciclo escolar.

### **Para concluir**

- La actividad se finaliza con una breve asamblea en la que los niños expongan cómo se sintieron en el desarrollo de la situación de aprendizaje.

### **Relevancia de estos aprendizajes**

Los niños que están en edad para cursar tercer grado generalmente comienzan a regular sus emociones y a expresar sus sentimientos de manera socialmente más aceptable; también empiezan a interiorizar conductas socialmente aceptadas. Es recomendable ayudar al niño de esta edad a expresar sus sentimientos con palabras, para contribuir a que la conducta, producto de sus emociones, se manifieste de manera aceptable socialmente, que no se agreda a sí mismo ni a los demás. El docente estará atento a favorecer que el niño exprese e identifique emociones, que las comprenda, porque en la medida en que identifique y comprenda lo que siente podrá ir regulando sus emociones, y de esta manera enfrentará mejor las decepciones, frustraciones, y sentimientos dolorosos. Por esto es importante que el docente diseñe situaciones en las que se creen ambientes favorables para la expresión y comprensión de las emociones; que el niño hable y escuche a los otros, que socialice el dominio de estas emociones, que hable de cómo se siente, que reconozca cómo reaccionan los demás ante ello y cómo puede ayudar al control de sus emociones. Debido a esto se propone el trabajo articulado con el lenguaje escrito, pues puede ser un medio alternativo para que el niño exprese sus emociones y aprenda a canalizarlas por otras vías de expresión, sea un medio gráfico o escrito. El lenguaje escrito puede ser una alternativa más para que el niño exprese sus emociones y sentimientos, le brinda la oportunidad de transmitir mediante la escritura situaciones emocionales que evoca, y posibilita que encuentre en estas producciones escritas un uso más de los textos.

## COMPETENCIA LECTORA<sup>178</sup>

### HOJA DE LECTURA PARA EL ALUMNO (A)

#### PRIMER CICLO

#### LOS BURROS DE DON TOMÁS

Don Tomás compró cuatro burros. Montó en uno y volvió a su casa.

Por el camino los contó: uno, dos y tres. No contaba el que montaba.

Ya en su casa, dijo a su mujer:

- ¡Mira!, he comprado cuatro burros y traigo sólo tres; me han robado unos.
- ¡Qué raro! –dijo la mujer. –Tú no ves más que tres, pero yo veo cinco.

#### PREGUNTAS Y RESPUESTAS ESPERADAS, PRIMER CICLO

#### LOS BURROS DE DON TOMÁS

Pregunta	Respuesta o idea esperada –considerando el contexto- expresada por el alumno en sus propias palabras.
1. ¿Cuántos burros traía Don tomas en el camino?	1. Cuatro
2. ¿Por qué se quejó Don Tomás de que le habían robado un burro?	2. Al no notar el burro que montaba, pensaba que sólo traía tres burros y que, por lo tanto, le habían robado un burro.
3. ¿Por qué la mujer de Don Tomás dijo que veía cinco burros?	3. La mujer se dio cuenta del error que estaba cometiendo Don Tomás al no contar al burro que montaba, por lo que le insinuó que él era el quinto burro por no darse cuenta.
4. Ahora, cuéntame la historia que leíste.	4. Crédito total 2 puntos: si el alumno

<sup>178</sup> *Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula*, pp. 30, 38.



	<p>menciona a los personajes y narra: A) cómo empieza la historia, B) cómo se desarrolla y C) cómo termina.</p> <p>5. Crédito parcial 1 punto: si el alumno omite uno o dos de los elementos anteriores.</p> <p>6. Crédito nulo 0 puntos: si el alumno omite más de dos elementos o cambia el sentido de la historia.</p> <p>(El niño puede narrar haciendo uso de sus propias palabras).</p>
--	---

**Malla Curricular**  
**Plan de Estudios 2014**  
**Licenciatura en Educación Preescolar**

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente. 4/4.5	Planeación Educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la Investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y Gestión Educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la educación en México 4/4.5			Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5			
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.5	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia 6/6.75	Desarrollo de competencias lingüísticas 6/6.75	Literatura Infantil y creación literaria 6/6.75	El niño como sujeto social 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Pensamiento cuantitativo 6/6.75	Foma, espacio y medida 5/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación Física 4/4.5	Educación artística (Música expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación Artística (Artes visuales y teatro) 4/4.5	Educación geográfica 4/4.5	
Desarrollo físico y salud 6/6.75	Exploración del medio natural en el preescolar 6/6.75	Acercamiento a las Ciencias Naturales en el preescolar 6/6.75	Optativa 4/4.5	Optativa 4/4.5	Optativa 4/4.5	Optativa 4/4.5	
Las TIC en la educación. 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A 1 4/4.5	Inglés A 2 4/4.5	Inglés B 1 4/4.5	Inglés B 1 4/4.5	Inglés B 2 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de Intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
38 hrs. /38 cr.	36 hrs. /41 cr.	36 hrs. /41 cr.	36 hrs. /41 cr.	36 hrs. /41 cr.	30 hrs. /34 cr.	30 hrs. /34 cr.	

## Preguntas eje del enfoque *Dime* propuesto por Aidan Chambers<sup>179</sup>

### *Las preguntas básicas*

*¿Hubo algo que te gustara de este libro?*

¿Qué te llamó especialmente la atención?

¿Te hubiera gustado que hubiera algo más?

*¿Hubo algo que no te gustara?*

¿Hubo partes que te aburrieron?

¿Te saltaste partes? ¿Cuáles?

Si dejaste de leer, ¿en dónde fue y qué te hizo dejarlo?

*¿Hubo algo que te desconcertara?*

¿Hubo algo que te pareciera extraño?

¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?

¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa?

¿Notaste alguna incongruencia aparente?

*¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notarás?*

### *Las preguntas generales*

*La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?*

¿Qué te hizo pensar eso?

Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?

*¿Has leído otros libros como éste?*

¿En qué es igual?

¿En qué es diferente?

*¿Has leído este libro antes? (Si sí) ¿Fue diferente esta vez?*

¿Notaste algo esta vez que no habías observado la primera?

¿Te gustó más o menos?

---

<sup>179</sup> Chambers, *op. cit.*, pp. 117-122.

*Mientras leías, o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿o que no te gustaran?*

Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como tuyas; ¿hay palabras o frases usadas así en este libro?

¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?

*¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?*

¿En que es similar o diferente lo que te sucedió a ti?

¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real?

¿El libro te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar a la que tuviste?

*¿Cuándo estabas leyendo “viste” la historia sucediendo en tu imaginación?*

¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a “ver” mejor?

¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?

*¿Leíste este libro rápida o lentamente? ¿De un tirón o por partes?*

¿Te gustaría volver a leerlo?

*¿Qué les dirías a tus amigos de este libro?*

¿Qué no les dirías porque podrías arruinarles la historia?

¿Conoces a alguien a quien crees que le gustaría especialmente?

¿Qué me sugerirías que le dijera a otras personas sobre el libro, para ayudarlas a decidir si quieren leerlo o no?

*Hemos escuchado lo que piensa cada quien y oído todas las cosas que cada uno ha notado.*

*¿Les sorprendió algo que alguien haya dicho?*

¿Alguien dijo algo que haya hecho cambiar tu opinión en algún sentido sobre este libro? ¿O que te ayudara a entenderlo mejor?

Dime sobre las cosas que dijeron los demás que más te hayan impresionado?

### ***Las preguntas especiales***

*¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?*

¿Nos fuimos enterando de lo que sucede en la historia en el orden en el que se dieron los eventos?

Cuando hablas de las cosas que te pasan, ¿siempre cuentas tu historia en el orden en que ocurrió?

¿A veces tienes motivos para no contarla así?

¿Cuáles son esos motivos?

*¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente pero ocuparon mucho tiempo para contarse?*

*¿En dónde sucedió la historia?*

¿Es importante dónde se sitúa la historia?, ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar?, ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar?

¿Pensaste en el lugar mientras leías?

¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre?, ¿Qué te gustó o disgustó de ellos?

¿El lugar era interesante en sí?, ¿Te gustaría saber más sobre él?

*¿Qué personajes te parecieron más interesantes?*

¿Es ese personaje el más importante de la historia?, ¿O se trata de alguien más?

¿Qué personaje (s) no te gustó (aron)?

¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?, ¿O te recuerda a personajes de otros libros?

*¿Quién estaba contando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?*

*¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conocemos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está fuera de la historia?*

¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador sobre los personajes?, ¿Le gustan o le disgustan?, ¿Cómo lo sabes?

¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y hacen los personajes?,

¿Tú las apruebas o desapruebas?

*Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quien viste la historia? ¿Viste sólo lo que vio el personaje de la historia o a veces las veías como las veía un personaje y luego como otro, y así?*

*¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían?*

Quando estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la estructura que te haya sentir eso?

¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras alguno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía pero sin ser parte de la acción? ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas?

## **Cómo interferir en el aprendizaje de la lectura de Frank Smith<sup>180</sup>**

Nueve reglas de enseñanza de la lectura que los maestros harían bien en *no* seguir son:

1. Promover un dominio precoz de las reglas de las reglas de la lectura.
2. Garantizar que las habilidades fonéticas sean adquiridas y utilizadas.
3. Enseñar letras o palabras una por una, asegurándose de que cada una es bien aprendida antes de seguir adelante.
4. Convertir la lectura de cada palabra a la perfección en objeto prioritario.
5. Desincentivar la adivinación: insistir en que los niños lean cuidadosamente.
6. Insistir en la lectura a la perfección.
7. Corregir los errores de inmediato.
8. Identificar y tratar a los lectores problemáticos lo más temprano posible.
9. Aprovechar cada oportunidad durante la enseñanza de la lectura para mejorar la ortografía y la expresión escrita, e insistir al mismo tiempo en que los niños hagan el mejor uso posible del idioma.

## **EL QUÉ SE LEERÁ (O los derechos imprescindibles del lector)<sup>181</sup>**

1. El derecho a no leer.
2. El derecho a saltarse páginas.
3. El derecho a no terminar un libro.
4. El derecho a releer.
5. El derecho a leer cualquier cosa.
6. El derecho al bovarismo.
7. El derecho a leer en cualquier parte.
8. El derecho a picotear.
9. El derecho a leer en voz alta.
10. El derecho a callarnos.

---

<sup>180</sup> Smith, *op. cit.*, pp. 174-179.

<sup>181</sup> Daniel Pennac, *Como una novela*, pp. 143-168.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anderson Imbert, Enrique, *Teoría y práctica del cuento*, Ariel, España, 1993.
- Andruetto, María Teresa, *La lectura, otra revolución*, FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2014.
- Aranda, Rosalía, *Atención temprana en educación infantil y primaria*.
- Arellano, María Josefina Juana, *La competencia literaria en educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo*, (Tesis doctoral), Universidad de Valladolid, Facultad de educación y trabajo social de Valladolid, España, 2012.
- Braslavsky, Berta, *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*, FCE, Argentina, 2003.
- Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, 1ª reimp. Paídos, Argentina, 2011.
- Chambers, Aidan, *El ambiente de la lectura*, 2ª reimp., trad. de Ana Tamarit Amieva, FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2013.
- *Conversaciones*, 1ª reimp., trad. de Ana Tamarit Amieva, FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2014.
- *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*, 3ª reimp., de Ana Tamarit Amieva, FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2014.
- Colomer, Teresa, *Andar entre libros. La lectura en la escuela*, 3ª reimp. FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2012.
- Cooper, J. David, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, trad. de Jaime Collyer, Visor, España, 1990.
- Díaz Barriga, Frida, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, 2ª ed. Mc Graw-Hill, México, 2007.



- Escalante Gonzalbo, Pablo... [et al], *Historia mínima. La educación en México*, 1ª reimp., Colegio de México, 2011.
- Feldman, Robert S., *Desarrollo de la infancia*, 4ª ed., trad. de Víctor Campos Olguín y Martha González Acosta, Pearson educación, México, 2008.
- Garrido, Felipe, *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*, Ariel practicum, México, 1999.
- Gillig, Jean-Marie, *El cuento en pedagogía y en reeducación*, 1ª reimp., trad. de Renée Lilian González de la Lama, FCE, México, 2001.
- Gravett, Paul, *1001 Comics you must read before you died*, Universe, New York, 2011.
- Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, 5ª reimp., FCE, col. "Espacios para la lectura", México, 2011.
- Maqueo, Ana María, *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, Limusa: UNAM, 2004.
- Meece, Judith L., *Desarrollo del niño y del adolescente, compendio para educadores*, 1ª reimp., trad. de José C. Pecina Hernández, SEP/Mc Graw-Hill Interamericana, México, 2011.
- Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, 1ª reimp., FCE, col. "Espacios para la lectura", México, 1999.
- Nussbaum, Martha C., *Sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades*, tomado de Signo y pensamientos 58, Reseñas, pp. 328-331, vol. XXX, enero-junio, 2011.
- Onieva Morales, Juan Luis, *Introducción a los géneros literarios a través del comentario de textos*, Playor, Madrid, 1992.
- Owens Jr. Robert E., *Desarrollo del lenguaje*, 5ª ed. Trad. de Alfonso J. Escudero Sanz, Pearson educación, Madrid, 2003.

Patte, Geneviève, *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, 2ª reimp., trad. de Rafael Segovia, FCE, col. “Espacios para la lectura”, México, 2014.

Pennac, Daniel, *Como una novela*, trad., de Moisés Melo, SEP/Norma, México, 2000.

Piaget, Jean, *Psicología del niño*, 17ª ed. Trad. de Luis Hernández Alfonso, Morata, Madrid, 2007.

Reis, Carlos y Lopes, Ana Cristina M., *Diccionario de narratología*, trad. de Ángel Marcos de Dios, Colegio de España, España, 1996.

Rey, Mario, *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, SM, México, 2000.

Reyes, Yolanda, *La lectura en la primera infancia*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe –CERLALC, p. 6 [en línea], disponible en: [www.oei.es/inicial/articulos/lectura\\_primera\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf), [fecha de consulta: 17 de mayo de 2015].

Sartori, Giovanni, *Homo videns. La sociedad teledirigida*, 2ª reimp., trad. de Ana Díaz Soler, Taurus, México, 2013.

Smith, Frank, *Para darle sentido a la lectura*, 2ª ed., trad. de Jaime Collyer, Visor, España, 1997.

Solé, Isabel, *Estrategias de lectura*, 14ª ed. Graó, España, 2003.

### **BIBLIOGRAFÍA INFANTIL CONSULTADA**

Arredondo, Inés, *Historia verdadera de una princesa*, 7ª reimp., CIDCLI, México, 2006.

Browne, Anthony, *En el bosque*, 2ª reimp., trad. de Juana Inés Dehesa, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, China, 2013.

——— *Voces en el parque*, 7ª reimp., trad. de Carmen Esteva, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.

Daywalt, Drew, *El día que los crayones renunciaron*, 1ª reimp., trad. de Susana Figueroa, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.

- Falconer, Ian, *Olivia*, 5ª reimp., trad. de Ernestina Loyo, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.
- *Olivia y el juguete perdido*, 5ª reimp., trad. de Ernestina Loyo, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.
- Fine, Anne, *El gato asesino se enamora*, trad. de Juana Inés Dehesa, FCE, col. “A la orilla del viento”, México, 2015.
- Hiawyn, Oram, *Fernando furioso*, trad. de Verónica Uribe, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2014.
- Hinojosa, Francisco, *La peor señora del mundo*, 4ª reimp., FCE, col. “A la orilla del viento”, México, 2015.
- Hiriart, Berta (comp.), *¡Qué chamacos tan teatreros! Teatro del mundo para las nuevas generaciones*, SM, México, 2012.
- Howe, Deborah y James Howe, *Bonícula, una historia de misterio conejil*, 3ª ed., trad. de David Huerta, FCE, col. “A la orilla del viento”, México, 2015.
- Iride Murgia, Daniela, *La espera*, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2016.
- Jeffers, Oliver, *Este alce es mío*, 1ª reimp., trad. de Mariana Mendía, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2014.
- Kitamura, Satoshi, *Igor, el pájaro que no sabía cantar*, 1ª reimp., trad. de Eliana Pasarán, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2014.
- *¡Me perdí!*, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.
- Mansour, Vivian, *El enmascarado de lata*, 10ª reimp., FCE, col. “A la orilla del viento”, México, 2015.
- *¡Fuiste tú!*, 3ª reimp., FCE, col. “A la orilla del viento”, México, 2015.

Meschenmoser, Sebastian, *Martín y la primera nevada*, trad. de Margarita Santos Cuesta, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2013.

Moriconi, Renato, *Bárbaro*, FCE, col. “Los especiales de A la orilla del viento”, México, 2015.

Scieszka, Jon, *¡La auténtica historia de los tres cerditos!*, 3ª ed., Viking Children’s Books, 2014.

Willis, Jeanne, *¡Ves al revés!*, 5ª reimp., trad. de Gabriel Martínez Jiménez, FCE, col. “Los primerísimos”, México, 2015.

### **PROGRAMAS OFICIALES**

*Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*, SEB-SEP, México, 2011.

*Manual de procedimientos para el fomento y valoración de la competencia lectora en el aula*, SEP, 2011.

*Plan de estudios 2011, Educación Básica*, SEP, México, 2011.

*Programa de educación preescolar*, SEP, SEB, Dirección general de educación preescolar, México, 1979.

*Programa de educación preescolar, libro 1, planificación general del programa*, Cuadernos/SEP, México, 1981.

*Programa de educación preescolar*, SEP, México, 1992.

*Programa de educación preescolar*, SEP, México, 2004.

*Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*, SEP, México, 2011.

*Programa Nacional de Lectura y Escritura para la Educación Básica en México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP, 2012-2018: Cultura escrita en la escuela a favor del aprendizaje.*

*Reforma Integral de Educación Básica, Acciones para la articulación curricular 2007-2012*, SEB-SEP, México, 2008.