

DUCIT ET DOCEAT



**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

---

---

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA  
ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNAM  
ACUERDO DE VALIDEZ OFICIAL 3185-23

**ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL USO DE  
LOS LIBROS EN EL NIVEL PREESCOLAR :  
UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE :  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**  
**P R E S E N T A :**  
**REGINA MARTÍNEZ PARENTE ZUBIRÍA**

ASESOR DE TESIS:  
DRA. SARA GASPAR HERNÁNDEZ

MÉXICO, D.F

2007



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.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	ii
CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL.....	1
1.1 La SEP y los programas de fomento a la lectura infantil	
1.2 El Preescolar y el Programa Nacional de Lectura	
1.3 La reforma del Preescolar	
CAPITULO II. MARCO CONCEPTUAL .....	13
2.1 El lenguaje	
2.2 El lenguaje escrito	
2.3 Educación y comunicación	
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	33
3.1. Construcción del objeto de estudios	
3.2 Enfoque metodológico de la investigación	
3.3 El trabajo de campo	
CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS .....	44
4.1 El trabajo cotidiano en Preescolar	
4.2 Sistematización de las interacciones verbales observadas en el trabajo cotidiano	
4.3 Reflexiones en torno al uso de un acervo de literatura infantil en el nivel preescolar	
4.4 Actividades para aprovechar los libros	
4.5 Resultados del conteo de preferencias de los niños	
4.6 Comentarios a partir de los resultados del control de preferencias	
CAPITULO V. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL USO DE LOS LIBROS EN EL NIVEL PREESCOLAR.....	106
5.1 Presentación de la propuesta	
5.2 Actividades de exploración	
5.3 Actividades de expresión oral	
5.4 Actividades de expresión escrita	
CONCLUSIONES.....	139
BIBLIOGRAFÍA.....	146

## INTRODUCCIÓN

El contacto con el tema de este estudio exploratorio data de mi participación en el proyecto *Los Libros del Rincón en el Nivel Preescolar*, desarrollado en el marco de la Unidad de Publicaciones Educativas de la Secretaría de Educación Pública durante los años de 1995 a 2000. La intervención de pedagogas en ese proyecto fue solicitada por integrar, simultáneamente, una visión clara del sistema educativo así como de saberes específicos acerca del enfoque comunicativo de la lengua que respalda los planes y programas educativos oficiales.

El trabajo que presento a continuación responde a un interés personal por favorecer en los niños el gusto hacia la lectura y la escritura. Estoy convencida de que, al proponer un contacto lúdico y cotidiano con los libros a través de las oportunidades cotidianas que ofrece el nivel preescolar, se contribuye a que las competencias lectoras se construyan sin obstáculos. Es así que el propósito de este trabajo es, por una parte, mostrar la ruta que seguí al explorar las condiciones del uso de los libros en aulas del nivel preescolar; por otra, exponer una propuesta de actividades didácticas, dirigida a educadoras y educadores. La intención de dicha propuesta es dotar a la educadora<sup>1</sup> de una herramienta para orientar y estimular el contacto de los niños con los libros.

El acercamiento de los libros a los niños preescolares, fundamentalmente para aquellos que viven en ambientes no alfabetizados o no alfabetizantes (en los que no existen prácticas lectoras o escritoras y se carece de materiales impresos), es de suma importancia ya que, tal y como lo menciona el Programa de Educación Preescolar 2004<sup>2</sup>, las experiencias sociales en los primeros años han mostrado ser determinantes para el aprendizaje en general y para el de la lectura y la escritura, en particular. Si la educación preescolar puede desempeñar un papel sustancial al proveer de experiencias sociales y culturales estimulantes, entonces, sensibilizar a las educadoras y a los educadores sobre su función social, es una acción

---

<sup>1</sup> A lo largo del trabajo se elaboran frases cuyo sujeto son las educadoras y los educadores, o bien, las niñas y los niños, con la finalidad de usar, en la medida de lo posible, un lenguaje que incluya equitativamente a ambos géneros, sin embargo, hay ocasiones en las que se utilizan los términos educadoras, niños o alumnos, sólo con el fin de facilitar la lectura.

<sup>2</sup> Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004:11, 12)

trascendental ya que su trabajo contribuirá a facilitar o limitar el proceso de adquisición de los sistemas de lectura y escritura.

Sin embargo, desde mi punto de vista, no basta con lograr que el docente tome contacto con la relevancia que su práctica reviste en términos de contribuir a la introducción de nuevas prácticas en el contexto social<sup>3</sup>; para esbozar cualquier propuesta que pretenda ser pertinente, el punto de partida tiene que ser la vida diaria, de otro modo se corre el riesgo de moverse en el terreno de las suposiciones. De esta convicción surgió la idea de visitar escuelas del nivel preescolar pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos con la finalidad de situar las condiciones de trabajo con los libros en condiciones concretas y cotidianas. La forma en la que se llevó a cabo el acercamiento a las aulas para el estudio exploratorio parte de un enfoque cualitativo de corte etnográfico.

El primer capítulo presenta una visión panorámica de las condiciones del contexto en el que se lleva a cabo este acercamiento. Los programas de fomento a la lectura que emergen desde de la Secretaría de Educación Pública y sus cruces o puntos de contacto con el momento en el que se implementa el PEC 2004 (la reforma educativa en el preescolar).

En el segundo, se revisan algunos fundamentos teóricos de la comunicación en el aula en la que son fundamentales las relaciones interpersonales educadora-alumno; así como la concepción de lectura y escritura que respalda las consideraciones que se vierten a lo largo de estas páginas.

En el tercer capítulo, se explica el enfoque metodológico que se adoptó y también se narran los pasos que se fueron dando para aclarar los planteamientos iniciales, acotar el objeto de estudio, recoger el material de campo, armar los distintos capítulos, organizar las ideas.

---

<sup>3</sup> Para Vygotsky, *el contexto social* influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; interviene en qué y cómo se piensa. El contexto social forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos (Moreno; 2005, 48).

Es en el capítulo IV. que se da cuenta de los resultados obtenidos a través de la organización de la información recogida en los registros de observación en aula. El propósito del ejercicio es doble. Por un lado, se trata de identificar los espacios y tiempos que la vida en el preescolar muestra como más propicios para el trabajo con los libros. Por otro, de conocer qué tipo de intercambios verbales se producen en el aula entre el educador y el niño. A partir del análisis de los datos empíricos se elaboró una categorización sencilla de las interacciones verbales, misma que se incluye en este apartado. Asimismo, se muestran las actividades diseñadas para apoyar el acercamiento y el uso de los libros en el salón de clases y se proponen algunas reflexiones.

En el capítulo V. se desarrolla la propuesta de actividades para el uso de los libros en el nivel preescolar en la que se recogen los insumos de los dos capítulos anteriores. El análisis de las interacciones verbales en el aula, aportó una serie de elementos de ajuste y puntualización para la propuesta didáctica así como elementos para identificar aspectos del manejo pedagógico que es necesario revisar para promover un clima que invite a la exploración del mundo de la letra impresa. Al probar las actividades surgieron las ideas que se presentan ya de manera estructurada.

Por último, el capítulo de conclusiones espera aportar a la discusión sobre el tipo de estrategias que pueden utilizarse en el nivel preescolar proponiendo alternativas viables para favorecer el uso frecuente y cotidiano de los libros – también de otros portadores de texto-, como medios para enriquecer el acercamiento de los niños a la lengua escrita. Este trabajo, pretende contribuir a que los planteamientos de la reforma se traduzcan en lo que día a día viven los niños y las niñas, porque, tal y como lo menciona Delia Lerner (2001), para que los pequeños que acuden al preescolar aprendan a leer y escribir es necesario trascender el momento de la alfabetización en sentido estricto; esto supone enfocar nuestros esfuerzos hacia la asimilación de los niños y las niñas a la llamada comunidad de lectores y escritores, hacia la formación de lectores autónomos.

## CAPITULO I. MARCO CONTEXTUAL

Para adquirir una idea del contexto en el que surge este trabajo es interesante recordar algunas de las iniciativas, que la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado, encaminadas a apoyar la formación de lectores infantiles. Siendo este un espacio limitado, sólo me remontaré al pasado reciente (de los años ochenta a la fecha), dejando de lado las cruzadas dirigidas a la alfabetización que, desde la fundación de la SEP, se emprendieron; me refiero tanto a las *Misiones culturales* como a *Alfabeto, pan y jabón* impulsadas por Don José Vasconcelos (SEP, 1999: 80-81).

### 1.1 La SEP y los programas de fomento a la lectura infantil

La *Enciclopedia Infantil Colibrí*<sup>1</sup> fue una colección de fascículos semanales, iniciada en 1979 con el fin de “estimular el hábito de la lectura entre los niños de edad escolar”. Con 128 números presentó a su público historias y noticias a través de las cuales escritores e ilustradores nacionales encontraron un medio para llegar a los lectores. Se tradujo<sup>2</sup> al maya, purépecha, otomí y náhuatl. También se editó *Colibrí preescolar*, colección de 12 fascículos para iniciar al niño desde pequeño en el hábito de la lectura. Cada fascículo estaba compuesto por textos cortos e ilustraciones de gran colorido (Greaves, 1988: 360). Tal vez la mayor contribución de este proyecto pionero consistió en demostrar con creces que nuestro país contaba con artistas, de la pluma y el pincel, con talento suficiente para realizar un proyecto editorial destinado a niños y jóvenes.

En el año de 1981 una idea que se venía gestando de tiempo atrás, vió la luz. La Dirección de Bibliotecas de la SEP<sup>3</sup>, propuso la organización de la primera feria Nacional del libro infantil y juvenil para editores, en la Biblioteca de México; sin embargo, la idea fue tan bien recibida por las autoridades de la secretaría que se decidió impulsar el proyecto para abrirlo al público en general. Fue así como la primera FILIJ se celebró en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México (Garrido, 1999: 128), marcando un hito en la vida de muchos niños, niñas, jóvenes y también de los adultos contagiados por el entusiasmo de los pequeños.

---

<sup>1</sup> Publicada bajo los auspicios de la SEP y el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS) en coedición con Salvat.

<sup>2</sup> Publicados por la SEP a través de las Direcciones Generales de Publicaciones y Bibliotecas y de Educación Indígena.

<sup>3</sup> Encabezada por la Doctora Carmen García Moreno, educadora intuitiva e inteligente.

En 1982, la Dirección general de bibliotecas de la SEP, emprendió un proyecto muy ambicioso: se dedicó a multiplicar el número de bibliotecas públicas, organizándolas en una red nacional, de tal modo que pasaron de ser tres centenas a 5, 700 en 1998. El hecho de contar con libros al alcance no garantiza *per se* el que los niños se acerquen a ellos; sin embargo, en las bibliotecas, frecuentemente se organizaron actividades de lectura en voz alta con cuenta cuentos y otras estrategias para atraer a la población infantil.

En el año de 1986 dio inicio el Programa Rincones de Lectura<sup>4</sup>, como una iniciativa de producción editorial y dotación gratuita de acervos bibliográficos a todas las escuelas primarias oficiales del país. Por ser un programa de la SEP dirigido a formar lectores despertó ciertas suspicacias; quienes recelaban tal vez no alcanzaban a identificar el matiz que daba sentido a la existencia de un programa de este tipo en las aulas. Cómo dice Felipe Garrido (1999: 124): “Alfabetizar y formar lectores debe ser un mismo proceso. Adquirir la lengua escrita no debería ser más doloroso ni difícil que aprender a hablar. Sin embargo, por ahora hemos conseguido llevar el aprendizaje de la lectura y la escritura a los mayores extremos del sufrimiento y la dificultad. En el fondo, porque no hemos terminado de incorporar a nuestra cultura, a nuestras vidas, el lenguaje escrito”

Una de las primeras acciones del programa consistió en seleccionar y producir una colección de literatura infantil conformada tanto por textos e ilustraciones realizadas especialmente para ello, como por reediciones de cuentos clásicos en convenio con casas editoriales comerciales.

El acervo, una vez constituido, se distribuyó en primera instancia en los grados de 3° a 6° de algunas escuelas primarias oficiales. Si consideramos que en el año de 1986 había 1, 500 paquetes de libros distribuidos y ya para 1989 se habían entregado 70, 000 (SEP, 1990b: 1) podemos decir que el programa se extendió rápidamente.

Más tarde, se iniciaron los cursos de capacitación dirigido a maestros y maestras para inducirlo en el uso y aprovechamiento de los libros. Promotores del Programa trabajaron con los docentes para apoyar la instalación de un espacio físico adecuado

---

<sup>4</sup> La Doctora Martha Acevedo dirigió con entusiasmo, entrega y pasión este proyecto.

para que los alumnos tuvieran la experiencia de leer con gusto en sus escuelas. A ese espacio se le denominó: *el rincón de lectura*. Otra acción, a la que se destinó mucha atención, fue la de informar a directivos y autoridades educativas acerca del objetivo del programa que no sólo consistía en la dotación de acervos sino en la apertura de espacios para la lectura libre en las escuelas.

Se puso énfasis en aclarar que el *Rincón de Lectura* no debía ser una tarea más para el maestro; no debía ser una obligación para los niños ni una carga adicional para los padres. Por el contrario, consistiría en el ofrecimiento de un tiempo semanal en el que fuera posible conocer y disfrutar un paquete de libros con los cuales, tanto los niños como los maestros y los padres, pudieran entregarse "al contento y al gozo de leer" (Carbó, 1988: 5-6).

Tras varios años de intensa actividad, en 1988 se aplicó un cuestionario en diez estados de la República encaminado a conocer las impresiones de los alumnos acerca de la experiencia de contar con un tiempo y un espacio escolar destinado a la lectura recreativa. Anteriormente se había registrado la opinión de promotores, directores de escuela y maestros.

A través de este cuestionario aparecieron algunos asuntos que planteaban problemas al funcionamiento de los Rincones de Lectura. Entre otros, las restricciones que la propia escuela marcaba a la actividad disminuyendo o eliminando el clima de libertad necesario para establecer nuevos vínculos entre los niños y los libros; la necesidad de los maestros de evaluarla y calificarla; la negativa de los directivos de permitir un uso sistemático, para evitar el deterioro.

Los resultados arrojados por el cuestionario pusieron sobre la mesa aspectos de la realidad antes no considerados o apenas vislumbrados.

Entonces se desarrollaron nuevos materiales como *Otro lugar donde leer: Rincones de Lectura* (SEP, 1990b), y estrategias dirigidas a la capacitación de maestros y directivos, al tiempo que se mantuvo la distribución de acervos extendiéndola ahora a todos los grados de educación primaria a lo largo y ancho del territorio nacional.

Entre los años de 1992 y 1993 se realizó una investigación dirigida a identificar los factores *Condicionantes del uso de Rincones de Lectura en las escuelas* (Bernal, 1993). En lo referente a la disponibilidad, se encontraron centros de trabajo en los que el acervo había sido celosamente conservado: completo, intocado y en perfecto estado para la revisión anual de inventario escolar. En otras, los libros se habían colocado en un librero dentro de la oficina del director, a fin de mantenerlos en óptimas condiciones. Varias escuelas habían optado por fragmentar el acervo, dividiéndolo entre los maestros que en ese momento laboraban en el plantel; para el siguiente ciclo escolar, algunos maestros habían cambiado de escuela y con ellos, los libros.

En el mejor de los casos los libros fueron puestos en lugares accesibles tanto para los alumnos, como para los maestros y padres de familia. Su estado dejaba ver claramente que habían sido leídos una y otra vez. Estos acervos se encontraban deteriorados e incompletos por el uso; sin embargo, el aprovechamiento del material mostró ser limitado. Los maestros reportaron su uso ocasional (vr. gr. los viernes antes de la salida) como alternativa al libro de lecturas y ocasionalmente como apoyos para apuntalar el contenido de los planes y programas de estudio. Dato que, por cierto, no ha variado notablemente desde entonces según lo reporta Alma Carrasco (2000: 21) en su tesis doctoral.

De los resultados parciales de la investigación mencionada, se desprendieron cinco recomendaciones. La primera era mantener el trabajo de promoción en dos niveles diferenciados de la organización escolar, el directivo y el docente. En este sentido se diseñaron cursos de capacitación distintos para ambos destinatarios.

La segunda consideraba la importancia de desarrollar un esfuerzo considerable en hacer realidad la idea de tener acervos disponibles al libre acceso de los niños, orientándolo a la interacción con la autoridad escolar. De ahí la producción de documentos como el *Manual para supervisores* (SEP, 1992), que se envió a las autoridades educativas locales y la *Guía para el uso del acervo de Rincones de Lectura* (SEP, 1993), destinado especialmente a los directores de escuela.

La tercera recomendación señalaba la importancia de favorecer la presencia de maestros encargados del acervo en cada escuela. La cuarta y la quinta se relacionaban

estrechamente. La cuarta se dirigía a enfatizar la necesidad de promover una actualización magisterial que abordara como punto de partida la perspectiva del maestro, ya que el aprovechamiento de los materiales para el ejercicio de la lectura y la escritura en el aula impactan la práctica docente, transformándola; pero esta consideración podría quedar en una mera formulación retórica si no se tomara en cuenta el punto de vista del maestro. De ahí la necesidad de abrir espacios para el intercambio y expresión de las ideas, tropiezos y frutos recogidos en el camino.

La última recomendación subrayaba que la pertinencia del uso de los acervos se relaciona con el hecho de que los materiales permiten el ejercicio permanente de la lectura y la escritura como sustento del aprendizaje escolar.

A partir de estos planteamientos se diseñaron cursos para maestros, directores y supervisores; guías para el uso de los libros con prácticas sugerencias para su mantenimiento e instalación en las aulas (Diez, 1999) y otros materiales de actualización dirigidos a los docentes aprovechando la coyuntura que la recién estrenada reforma educativa ofrecía para trabajar en ese sentido. Inspirados en la obra de Gianni Rodari (1997: 29) quien asegura que “es mejor hacer el trabajo escolar riendo que llorando”, se desarrollaron varios materiales innovadores, con actividades didácticas dirigidas a potenciar el uso de los acervos en las aulas escolares; entre ellos, una adaptación de la versión original de *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir* (Alvarado, 1993). Más adelante aparecieron los tres tomos del *Acto seguido* (Cirianni, 1994) cada uno de los cuales contenía actividades adecuadas a la edad de los alumnos de cada ciclo de educación primaria. Años más tarde, se pondría en circulación el *Cuchillito de Palo. Actividades y juegos para leer y escribir con gusto* (Cirianni, 1997).

Los primeros años de vida del programa habían dejado clara la necesidad de enmarcar de forma distinta la llegada de los libros a las escuelas si se pretendían lograr los objetivos de formar lectores autónomos y de desarrollar el gusto por la lectura (Diez, 1999: 29).

A finales de 1996 la Unidad de Publicaciones Educativas se planteó la posibilidad de atender las reiteradas peticiones de docentes, directivos y autoridades del nivel

preescolar de dotar a sus planteles con un acervo similar al de primaria. Responder con ética y profesionalismo a esta solicitud suponía tener en consideración los aprendizajes obtenidos a través de los años de experiencia, así como atender a las cinco recomendaciones antes mencionadas. Fue así que la atención a la petición del nivel preescolar tomó cauces diferentes. Se realizó el estudio exploratorio -del que aquí se dará cuenta- así como el ejercicio de observar las preferencias de los niños con respecto a la selección de los libros que podrían considerarse adecuados (ya por el tipo de imagen, ya por los contenidos) para conformar el acervo dirigido a los pequeños. Con base en los resultados de esta indagación se desarrollaron las estrategias didácticas dirigidas a las y los educadores del nivel preescolar. De 1998 al 2000 se conformaron equipos estatales de capacitación cuyo objetivo era el de preparar a las educadoras para la llegada de los libros a las aulas; todo el personal del centro de trabajo debía participar en, al menos, un taller de capacitación como requisito para recibir el primer acervo preescolar.

Con el cambio de sexenal de poderes, la Secretaría de Educación Pública propuso el Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual “establece como la prioridad del currículo impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer, escribir— y, en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros, para lo cual se puso en marcha el Programa Nacional de Lectura 2001-2006.”<sup>5</sup> En este programa se recuperan los avances y los ejercicios exitosos del pasado reciente pero también se desarrollan líneas de acción complementarias; entre otras, se construye una página virtual, de libre acceso, en la red, la colección *Libros del Rincón* -que hasta este momento estuvo destinada fundamentalmente a primaria- se extiende a los alumnos de preescolar y secundaria. La colección se extiende a cuatro series que toman en cuenta el desarrollo lector de los niños y los adolescentes, así como los tres niveles de la educación básica.

Los objetivos que se plantean son: “Garantizar las condiciones de uso y producción cotidiana de materiales escritos en el marco de los proyectos de enseñanza y aprendizaje para hacer posible la formación de lectores y escritores autónomos. Además, consolidar espacios para apoyar la formación y la interacción de los diversos mediadores del libro y la lectura (maestros, padres, bibliotecarios, promotores culturales), tanto a nivel

---

<sup>5</sup> <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>

estatal, como nacional e internacional”<sup>6</sup>. En adición al anterior, no sólo se propone ampliar la cobertura, desarrollando mecanismos para identificar cuales son los requerimientos de producción de nuevos títulos logrando satisfacer las necesidades culturales e individuales de todos los miembros de las comunidades educativas, sino conocer y valorar la diversidad étnica, lingüística y cultural de México mediante todos los componentes del Programa Nacional de Lectura<sup>7</sup>.

Los libros están en las escuelas; de 2001 a 2006, prácticamente cada año se incrementaron tanto los acervos escolares como los de aula. El siguiente cuadro muestra la inversión realizada solamente en la producción editorial durante el primer tercio del sexenio (cabe aclarar que el Programa Nacional de Lectura reúne, bajo el mismo paraguas, a tres colecciones: *Libros del Rincón*, *Biblioteca para la actualización del Maestro* y *Biblioteca del Normalista*).

**Cuadro resumen de colecciones, ciclo  
2001-2002**

Colección	Nuevas Ediciones			Tirajes	Inversión (miles de pesos)
	Reimpresiones	Total			
Libros del Rincón	78	9	87	5,472,000	124,246
Biblioteca para la Actualización del Maestro	5	29	34	1,270,000	30,219
Biblioteca del Normalista	0	8	8	65,500	1,410
<b>Total</b>	<b>83</b>	<b>46</b>	<b>129</b>	<b>6,807,500</b>	<b>155,875</b>

Fuente: <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/libro.html>

## 1. 2 El Preescolar y el Programa Nacional de Lectura

El propósito principal del Programa Nacional de Lectura mantiene la línea de su antecesor inmediato en el sentido de lograr la formación de lectores autónomos; pero, a diferencia del Programa Rincones de Lectura, en la planeación estratégica se involucra ya a los tres niveles de la educación básica, así como a las Normales. Las acciones del PNL<sup>8</sup> se inician en el ciclo escolar 2002-2003 al quedar conformadas las Coordinaciones Estatales del Programa Nacional de Lectura con enlaces a todos los niveles, incluyendo el nivel de Educación Preescolar.

<sup>6</sup> <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/objetivos.html>

<sup>7</sup> Idem.

<sup>8</sup> PNL (Programa Nacional de Lectura)

Esto coincide, no sólo en tiempos sino en acciones intencionadas, con los avances que se fueron realizando en toda la República con el *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*<sup>9</sup>. Por ejemplo, en lo que respecta a la línea estratégica del PNL: Fortalecimiento curricular y mejoramiento de las prácticas de enseñanza, se establecieron puentes con la línea que trabajaba la reconstrucción de los propósitos de la educación preescolar, el perfil de egreso de los alumnos así como las prácticas de enseñanza. De igual manera, se tomaron en consideración otras líneas de acción que contemplaban la actualización docente y elaboración de materiales tanto educativos como de apoyo para educadoras y alumnos. Así, el Programa Nacional de Lectura se constituyó en un soporte y complemento natural para hacer realidad los planteamientos de la reforma.

### **1.3 La reforma del Preescolar**

En el diagnóstico realizado para la elaboración del Programa Nacional de Educación se identifica la necesidad de atender al nivel preescolar debido a que la propuesta vigente hasta ese momento no recogía “los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo. Resulta clara la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, al igual que la educación inicial.” (ProNaE, 2001: 117) Aparece entonces el *Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar*, en el que se involucran tanto a las educadoras como al personal directivo, con la idea de lograr transformar la práctica docente en el preescolar. El Programa de Educación Preescolar, editado en agosto de 2004, constituye la tercera fase dentro del proceso de reforma. A lo largo de sus páginas se relata el proceso de diagnóstico realizado en los meses previos a su aparición así como las instancias y personas

---

<sup>9</sup> Una de las metas que establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) es “contar con una nueva propuesta pedagógica” para mejorar la calidad y asegurar la equidad en la atención educativa que se brinda a las niñas y a los niños de tres a cinco años de edad. Para lograr la meta señalada, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, puso en marcha en 2002 el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar, cuyas finalidades están orientadas a la transformación de las prácticas educativas, así como de las formas de organización y funcionamiento de los planteles.

[http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/renovacion/renovacion\\_curricular.pdf](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/actualizacion/renovacion/renovacion_curricular.pdf)

involucradas en ese proceso. El PEP 2004 (SEP, 2004) aporta una visión dirigida a actualizar y profesionalizar la práctica docente de las educadoras; propone rumbos y plantea lineamientos para lograrlo. Parte de consideraciones ancladas en la realidad que, no sólo incluyen los avances que en cuestión de investigaciones acerca del desarrollo del cerebro y los procesos cognitivos se han realizado en los últimos años, sino de analizar el contexto social. Es así, que se afirma: “En general existe coincidencia en la idea de que, para responder a esos desafíos, los propósitos educativos deben concentrarse en el desarrollo de las competencias intelectuales, en la capacidad de aprender permanentemente, y en la formación de valores y actitudes, que permitan avanzar en la democratización social y hacer sustentable el desarrollo humano.” (SEP, 2004: 9-10)

Se adopta el llamado enfoque de construcción de competencias para la vida cuya vigencia surge al considerar, entre otras, que hoy en día no sólo es posible aprender en las aulas (Martin-Barbero, 2003), sino en casi cualquier lugar. Desde esta orientación, también se contempla que no hay una edad precisa para aprender, se puede aprender siempre<sup>10</sup> por lo que, particularmente en los primeros años, desarrollar competencias resulta fundamental.

Los cambios, generados por el fenómeno llamado globalización o mundialización (Montemayor, 2004: 38) de la economía y de los medios masivos de información, han dejado huella también en las familias y en la escuela. El impacto de la globalización hace necesario desarrollar en los alumnos la capacidad de relacionar el todo con las partes, es decir, mantener una visión multidimensional que les permita tomar decisiones para actuar desde la reflexión y el análisis de las diversas perspectivas que inciden en un problema.

De acuerdo con lo que señala Morin (1999: 34), en nuestra *era planetaria*, uno de los retos para la educación consiste en poder situar los conocimientos en el contexto para que la información que se encuentra en el entorno adquiera sentido. En lo global, para reconocernos como parte de una sociedad y en lo multidimensional, al identificarnos como seres humanos desde lo biológico, lo psíquico, lo social, lo afectivo y lo racional.

---

<sup>10</sup> Incluso en la tercera edad, como se constata a través de la oferta de cursos dirigidos a este grupo de personas.

Descubrir el mundo, desde esas dimensiones, permitirá reformar el pensamiento dirigido a la comprensión y la reflexión. “Educar para este pensamiento es una finalidad de la educación del futuro, que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal.” (Morin, 1999: 41)

Con planteamientos como estos la educación no puede más que alertarse. Más aún si se toman en cuenta los resultados de investigación de estudios evaluativos como el PISA 2000,<sup>11</sup> La transformación educativa requiere de esfuerzos no sólo concertados sino sostenidos para poder llevar a buen puerto sus propuestas de reforma. En este sentido, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica, ha desarrollado programas y materiales, dirigidos a las educadoras, el personal directivo y los funcionarios encargados de implementar la propuesta del PEP 2004 en las aulas.

Con respecto al enfoque de la lectura y la escritura que permea a través de los fundamentos del programa de educación preescolar así como de los documentos elaborados para los *Cursos de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar* (Moreno, 2005) se aprecia que las prácticas lectoras y escritoras reciben una atención central en los nuevos planteamientos del preescolar. Se colige que la labor del docente para estimular el desarrollo del proceso lector no implica dominar un conjunto de habilidades aisladas que permitan decodificar palabras, otorgando un valor sonoro a cada signo gráfico; sino permitir al niño el uso del material impreso como base para extraer información que otorgue sentido a su mundo.

El hecho de que los documentos de la reforma del preescolar se manifiesten en este orden de ideas, hace pensar que el diagnóstico asume los resultados del informe PISA 2000, ya que el texto resume el fracaso no sólo de los programas educativos a lo largo del años sino que “desenmascara la ficción que consiste en identificar la posibilidad de leer textos con la habilidad de comprender el significado profundo y efectuar análisis de los que se desprendan posturas intelectuales.” (Romero, 2005: 112) Lo que esto plantea es la necesidad de trabajar, desde diversas trincheras, pero con un mismo rumbo en el

---

<sup>11</sup> Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Pisa aplica pruebas y cuestionarios a estudiantes de 15 años (cantidad que varía entre 4,500 y 10,000 en cada país participante) para evaluar aptitudes en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Las evaluaciones se centra en examinar qué tan bien los estudiantes aplican los conocimientos y las aptitudes a las áreas que son relevantes para la vida futura (Informa ejecutivo PISA 2000, citado por Romero (2005: 111)

sentido de construir experiencias sociales y culturales que favorezcan en cada individuo la posibilidad de leer y escribir no para la escuela sino para toda la vida. Acudir al preescolar durante tres ciclos en forma obligatoria, no garantiza *per se* un contacto exitoso con el lenguaje impreso, con la experiencia lectora; aunque, idealmente, sería el momento para construir experiencias ricas ya que, a diferencia de lo que investigaciones recientes reportan con respecto a la escuela primaria<sup>12</sup>, en el preescolar hay componentes que, potenciados, pueden contribuir a establecer una atmósfera rica, flexible y generadora de oportunidades de exploración. Lo que aprenderán los niños en el preescolar, con respecto a la lectura y la escritura dependerá de que, efectivamente, se les brinde la oportunidad de expresar sus ideas, en forma oral o gráfica. Pero también, y esto es fundamental, que los pequeños tengan acercamientos con verdaderos actos de lectura y escritura, de modo tal que se les desarrolle el gusto y el interés por estas actividades -y no que desde pequeños se vean sometidos a actividades de lectura y escritura mecánicas, fragmentadas, poco interesantes y que no comuniquen ideas-.

El nuevo programa tiene doce propósitos concretos, dos de los cuales tienen que ver con el lenguaje oral y escrito:

El primero de ellos se refiere a que los niños y las niñas, adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

El segundo, se dirige a que comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.

El maestro de este nivel desarrollará en los niños competencias específicas en cada uno de los seis campos formativos (incluyendo los arriba mencionados), entendida la competencia como: "...un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos." (SEP: 2004, 22)

---

<sup>12</sup> Ver por ejemplo lo que reportan Fierro y Carbajal (2003) con respecto a los limitados momentos de actividad observados en los alumnos de primaria a lo largo del trabajo campo; la mayor parte del tiempo de trabajo en el salón de clases, transcurre en la realización de actividades de rutina (copias, planas, cuestionarios, mecanizaciones).

De este modo se busca que los niños desarrollen, por ejemplo, el gusto por la lectura porque en el jardín de niños se les leen textos diversos en forma regular, le permiten tomar un libro y tratará de leer guiándose en las imágenes o tratando de adivinar lo que dicen las marcas escritas. Así los niños desarrollarán su imaginación, su inteligencia, “sus capacidades superiores del pensamiento”<sup>13</sup>.

En concreto, el nuevo programa propone que los centros de trabajo preescolar impulse cinco competencias con sus respectivas sugerencias de trabajo:

1. Conocer diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
2. Interpretar o inferir el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura (por ejemplo, de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia).
3. Expresar gráficamente las ideas que quiere comunicar y verbalizarlas para construir un texto escrito con ayuda de alguien. Identificar algunas características del sistema de escritura. Conocer algunas características y funciones propias de los textos literarios (SEP: 2004, 66-70).

---

<sup>13</sup> La diferencia entre procesos psicológicos elementales y superiores ya era reconocida, pero Vigotsky se interesó por investigar “Cómo pasa una forma de la conducta inferior a otra que llamamos convencionalmente *superior*, como más compleja en el sentido genético y convencional” (Braslavsky, 2004: 22).

## CAPITULO II. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1 El lenguaje

Para abordar el tema del lenguaje es importante destacar su carácter cultural y para ello vale la pena explicar qué se entiende por cultura. Una definición habla de ella como el complejo de ideas, creencias, tradiciones, objetos, valores y símbolos que singularizan a un grupo humano (Muñoz Sedano y Roman Pérez, 1989). Otra forma de entender la cultura es como un conjunto organizado de sistemas de comunicación (sistema de signos), de gran complejidad estructural en los que siempre aparece imbricado lo social.

De todos los sistemas sociales, el que privilegia la comunicación es la lengua que es un sistema de signos lingüísticos. La lengua es un “Sistema de signos orales (y equivalentes escritos) que utiliza una comunidad para expresarse. A partir de Saussure se ha especializado su significación para oponerla a habla. Lengua es el conjunto de signos, de naturaleza psíquica a disposición de la colectividad, pero exterior al individuo que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla; no existe más que en virtud de una especie de contrato establecido entre los miembros de la comunidad.”<sup>1</sup> Mediante el lenguaje se construyen representaciones de las cosas y se opera con tales representaciones.

Utilizando la lengua, el hombre aplica su cultura a la tarea de percibir e interpretar su circunstancia y su propia experiencia, y a comunicarse respecto a la cultura misma. El hombre gracias a la lengua, asimila su cultura, la perpetua, la transforma.

Hay diferentes tipos de lenguaje: oral, escrito, mímico y en todos se da una relación con el pensamiento.

#### 2.1.2 Lenguaje y pensamiento

Se ha hablado mucho sobre la relación entre pensamiento y lenguaje. Pensamiento, según García Madruga (2006:288) “es cualquier actividad mental que suponga una manipulación interna de la información. Esto implica que la materia prima del

---

1

[www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad\\_de\\_historia/tecnologia\\_educativa/cuaderno\\_03/glosario\\_letr\\_al.htm](http://www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad_de_historia/tecnologia_educativa/cuaderno_03/glosario_letr_al.htm)

pensamiento está constituida por objetos mentales, es decir, símbolos y representaciones de la realidad, y no objetos físicos.” Es indiscutible que existe una vinculación estrecha entre ambos ya que el uso del lenguaje implica pensamiento, pero lo que no se acuerda aún, entre distintos autores, es si el pensar implica el uso del lenguaje. Algunos autores sostienen que el pensar implica siempre un lenguaje determinado; aunque no necesariamente tenga que ser pensamiento verbal.

Entre los autores que han estudiado este problema se encuentran Piaget y Vigotsky, entre los que hay más aspectos complementarios de lo se había considerado hace unos años a raíz de tomas de postura radicales de sus seguidores (Castorina y otras; 1996). Por ejemplo, ambos coinciden en que el desarrollo del pensamiento antecede al desarrollo del lenguaje. Vigotsky señala que en los primeros dos años de vida, los factores y vías de desarrollo del pensamiento y del lenguaje, son independientes entre sí, y que hay un momento en el que el pensamiento del hombre se hace verbal. Por su parte, Piaget habla de la unidad del pensamiento y lenguaje cuando estudia el egocentrismo infantil en el que el niño habla para sí mismo y no se preocupa por el punto de vista del otro. Queda claro, para ambos, que no todos los procesos del pensamiento tienen un carácter verbal. Equipararlos a este grado sería lo mismo que decir que todo proceso de pensamiento debe ir acompañado de un proceso lingüístico o que en el proceso de pensamiento sólo se realizan operaciones lingüísticas.

Al inicio de sus trabajos, Piaget estudió el pensamiento del niño a través de su lenguaje; al paso del tiempo concluyó que todas las acciones del sujeto están asociadas con sus operaciones lógicas y su lógica es determinada, principalmente, por su experiencia con el mundo. (Piaget, 1971:196) Vigotsky al señalar que existe un momento en el desarrollo del sujeto en el que descubre que *las cosas tienen nombres*, da cuenta de la importancia que tiene en el desarrollo del pensamiento y lenguaje, la formación de conceptos. Vigotsky (1995: 139-140) distingue entre “pseudoconceptos” y “conceptos”. Los pseudoconceptos son palabras generales que utilizan los niños sin entenderlas de forma concreta. Así, confirma Vigotsky, el pensamiento se perfecciona con la palabra. El pensamiento conceptual se halla unido al desarrollo de la función de hablar. Los procesos de pensamiento y lenguaje están unidos en uno solo que es el del conocimiento y la comunicación de este.

Es así que, es posible hablar de de unidad de pensamiento y lenguaje, pero no de identidad de ambos.

## **2.2 El lenguaje escrito**

En toda sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje: oral y escrita que son paralelas entre sí. Ambas logran la comunicación, parten de una misma gramática y utilizan las mismas reglas para relacionar la estructura con el significado. Cada forma de lenguaje tiene un proceso productivo y uno receptivo: hablar y escribir son productivos y expresivos; leer y escuchar son receptivos<sup>2</sup>, pero en ambos procesos se intercambia activamente un significado. Al utilizar el lenguaje productiva o receptivamente se dan “transacciones entre pensamiento y lenguaje” (Goodman: 1982,16).

Hablar, escuchar, escribir y leer son procesos psicolingüísticos y éstos son personales y sociales: personales en cuanto son utilizados para satisfacer necesidades individuales, y sociales porque son utilizados para que las personas se comuniquen entre sí. En la medida en la que el lenguaje es social requiere necesariamente ser comprensible para otros. Respecto a sus propósitos y limitaciones las formas del lenguaje son similares.

El lenguaje escrito no es un modo de representación del lenguaje oral, sino una forma alterna y paralela; si solo pudiera ser comprendido por conversión al lenguaje oral no cumpliría con sus propósitos esenciales, principalmente la comunicación a través del tiempo y del espacio (García Madruga, 2006:25-26).

El lenguaje oral y escrito es un instrumento del conocimiento a la vez que es en sí mismo un proceso cognitivo. Todos los conocimientos adquiridos a partir del lenguaje son conceptos, porque se trata de abstracciones que, aunque pueden referirse a objetos concretos, lo hacen a partir de un esquema que los define y asigna significados.

El aspecto social del lenguaje radica en que contiene un código convencional de símbolos que tienen el mismo significado dentro de un grupo o cultura. De lo anterior, se deriva que el primer requisito para poder leer y escribir es precisamente la capacidad

---

<sup>2</sup> También se han llamado procesos activos o pasivos; sin embargo, el acto de escuchar, si bien no requiere de actividad física motora implica una actividad cerebral intensa.

de representación simbólica (abstracción) a partir de un código asimilado de la cultura a la que pertenece el sujeto.

### 2.2.1 El debate en torno a los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

Los métodos que se han utilizado para la enseñanza de la lectura y la escritura son de dos tipos (Ferrandez y otros, 1982: 79)

Los métodos sintéticos, parten de los elementos más simples (letras, sonidos o sílabas) para llegar al conocimiento de la palabra, es decir, se inicia con el aprendizaje de los elementos constitutivos del lenguaje para llegar al todo (literal, silábico, morfológico, fonético).

Con los métodos analíticos se enseña a captar las palabras, frases y oraciones como expresiones con sentido completo, después se van descomponiendo éstas en sus elementos: sílabas y letras, o bien, palabras, sílabas y letras (léxico, que parte de la palabra; o global, que parte de las oraciones).

La investigación y la práctica han demostrado que los niños pueden aprender con uno y otro. Hay autores que recomiendan el uso de métodos eclécticos, en los que se pueda hacer trabajo de síntesis, análisis y síntesis. Otros autores sostienen que el mejor método es aquel que es aceptado plenamente por el maestro que lo emplea (Barbosa, 1985). Sin embargo, habría que introducir matices en dichas consideraciones. Los avances que con respecto al proceso de adquisición de la lengua escrita se han hecho en los últimos treinta años, han logrado impactar la didáctica planteando preguntas importantes a las formas más tradicionalmente aceptadas de iniciar a los niños en estos avatares, trasladando el debate y la querrela hacia tópicos más informados por las investigaciones desplegadas desde diferentes enfoques. (Braslavsky, 2003)

### 2.2.2 El proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño

La historia de la escritura, como forma de comunicación humana, revela que antes de plantearse el problema de cómo escribir, la humanidad tuvo que sentir la necesidad de que sus ideas quedaran establecidas permanentemente. Al ver que la pintura y el dibujo eran insuficientes, inventó otras formas de expresión que lo condujeron a la creación de los diferentes sistemas de escritura. El proceso de adquisición de la lectura y la escritura de un niño, es similar al proceso que siguió la humanidad; así lo demuestran los

estudios que han realizado Emilia Ferreiro y su equipo de investigadores, pero también otros autores en otro momento y contexto<sup>3</sup>. Vigotsky: “Al finalizar nuestro trabajo descubrimos que estábamos haciendo, sin saberlo, lo que Vigotsky había claramente señalado hace décadas: Una tarea prioritaria de la investigación científica es develar la prehistoria del lenguaje escrito en el niño, mostrando qué es lo que lo conduce hacia la escritura, cuáles son los puntos importantes por los que pasa este desarrollo prehistórico, y cuál es la relación entre este proceso y el aprendizaje escolar” (Ferreiro y Teberosky, 1982:364).

Muy tempranamente, el niño es capaz de dibujar si se le proporcionan los instrumentos para hacerlo; sus dibujos representan algo. A principio no hace diferencia entre dibujo y escritura, para él todo es igual y poco a poco va comprendiendo que eso que escribe o dibuja significa algo.

Los niños, cuando ingresan a la escuela, ya han iniciado un trabajo de reflexión sobre la lengua escrita; “todo cambia si aceptamos que ningún niño llega en cero a primer grado. Ni siquiera los más desfavorecidos.” (Ferreiro y otras, 1979: 298) Sin embargo, como el medio cultural es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. Así, aquéllos cuyas familias usan en forma habitual la lectura y la escritura, tiene mayores oportunidades de preguntar y reflexionar sobre este objeto de conocimiento. Sin embargo, las etapas de conceptualización por las que pasan los niños son similares. Por eso, Emilia Ferreiro (1982) afirma que la reflexión acerca del momento más adecuado para iniciar la “enseñanza” de la lectura y la escritura, parte de una pregunta mal planteada ya que, de hecho, el inicio se da sin que medie ningún acto educativo planificado e intencionado. Es por eso que el famoso comentario de Ausubel no pierde vigencia “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averigüese esto y enséñese de acuerdo con ello” (Díaz-Barriga y Hernández, 2004:40)

La polémica se debe, entre otros factores, a una interpretación tergiversada o simplista de otros autores. Berta Bravslasky (2004:56) dice que Vigotsky “expresa la necesidad

---

<sup>3</sup> Los hallazgos de Ferreiro y su grupo se difundieron ampliamente en México; sin embargo, la escuela anglosajona también desarrollo, desde otros enfoques, avances relevantes.

de empezar a enseñar a leer y escribir en el preescolar, pero *aclara que*<sup>4</sup> se debe enseñar de un modo en que la escritura sea necesaria para el niño, es decir, sentida por él como una tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural.” Este comentario tomado fuera de contexto ha desatado discusiones acaloradas y curiosos posicionamientos frente al tema; también ha generado sugerentes artículos aclaratorios.

Entre las aportaciones que realizaron Ferreiro y Teberosky<sup>5</sup> al analizar el proceso de adquisición de la lengua escrita en los niños, observan tres importantes momentos: concreto o presimbólico, presilábico y silábico-alfabético o alfabético.

En el *nivel concreto o presimbólico*, los niños no encuentran diferencia entre dibujo y letra. Cuando se les pide escribir o señalar un lugar donde se pueda leer, suelen indicar tanto dibujos o imágenes como portadores de texto. Poco a poco empieza a trazar algunas *graffias* diferenciadas: palitos, boitas u otras que se asemejan a las letras. Esta diferenciación gráfica entre dibujo y escritura no significa aún que sus reflexiones lo hayan conducido a comprender que la escritura lo remite a algún significado; acerca de los textos escritos dirá que “no dice nada” o “dice letras”. El asignar un significado a los textos es un descubrimiento posterior; cuando el niño llega a él ya ha avanzado mucho en su conceptualización porque sus reflexiones acerca de los textos le han llevado a comprender que los mismos tienen una función presilábica: se refieren a algo no directamente representado en ellos.

Cuando el niño se instala en el *nivel presilábico* considera que la escritura es un objeto que sirve para algo y tiene una función, el niño idea y prueba diferentes hipótesis para tratar de comprender las características de este medio de comunicación. Algunas las mantiene durante bastante tiempo e incluso puede justificarlas, otras las abandona más o menos rápido porque no le satisfacen cuando trata de interpretar textos propios o producidos por otros. Algunas de ellas son: la del nombre, cantidad, variedad, etc.

---

<sup>4</sup> Las cursiva son mías.

<sup>5</sup> Desde la aparición del libro a la fecha, se han publicado en nuestro país numerosas obras que recuperan las tesis centrales de las características de las escrituras iniciales de los niños, ya sea para contribuir a su difusión en el medio académico: Gómez Palacio y otros (1984); o entre los maestros y educadores SEP (1990a); Jacob (1992); así como para ampliar la discusión: Nemirovsky (2004), por mencionar sólo algunos.

Hipótesis de nombre: Las letras dicen lo que las cosas son. Al llegar a este momento el niño ha dado un gran paso: dibujo y escritura están diferenciados y los textos tienen un significado; pero para saber qué dice un texto, necesita ir acompañado de un objeto o dibujo. En lo que respecta a sus producciones, poco a poco, la escritura se va separando de la imagen; los signos aparecen abajo, arriba o a un costado de la misma.

Hipótesis de cantidad: el niño marca un signo gráfico por cada objeto representado en la imagen y en él "leerá" el nombre del mismo. Cuando en la imagen aparecen representados varios objetos, es posible que escriba un signo por cada uno de ellos y al interpretarlos establezca una correspondencia dibujo-signo. Más adelante presenta una exigencia de cantidad y considera que una escritura con menos de tres letras no permite efectuar un acto de lectura: "no dice nada", pues son muy pocas letras

Hipótesis de variedad: Los signos, para ser leídos, tienen que ser variados; considera que no puede leer cuando los signos empleados son iguales: "no sirven para leer." En sus propios "escritos" aplica esta hipótesis de variedad.

Otra hipótesis que generan los niños en este período se refiere a que los nombres distintos deben ser representados de manera diferente. En este momento aún no ha descubierto la relación existente entre los textos y aspectos sonoros del habla, por lo que las estrategias que utiliza para diferenciar sus escrituras consisten en efectuar variaciones acerca de cuántas y cuáles letras va a utilizar para escribir diferentes palabras.

También, elabora otra que se refiere a la modificación de la cantidad de letras utilizadas para producir diferentes escrituras. El número de letras necesarias para escribir un nombre determinado tiene relación con el tamaño del referente; si éste es grande, llevará muchas; y si es pequeño, pocas. Por ejemplo, piensa que la palabra oso se escribe con mucho más letras que la palabra hormiga porque el oso es un animal notablemente más grande que la hormiga. Lo mismo puede ocurrir con la escritura de diminutivos.

El nivel lingüístico: silábico, silábico alfabético y alfabético

La hipótesis de cantidad mínima de caracteres de la etapa anterior supone que el niño para escribir un nombre, coloca ahora varias grafías. Esto lo lleva a enfrentar el problema de cómo hacer corresponder una palabra con varias letras usadas para representarlas. La búsqueda de solución a este problema lo conduce a descubrir una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla.

El niño comienza a fragmentar oralmente el nombre e intenta poner esas partes en correspondencia con las letra utilizadas, o bien, escribe un nombre y al leerlo recorta oralmente en tantas partes como grafías haya puesto.

Hipótesis silábica: Poco a poco va perfeccionando su trabajo hasta desembocar en un análisis silábico del nombre y una escritura formada por tantas letras como sílabas lo integran. Para llegar al sistema alfabético de escritura, el niño construye la hipótesis silábica. Si coexiste la hipótesis de cantidad mínima de grafías con la silábica, el niño se encuentra con dificultades en palabras monosílabas como sol, pan, etc. Por un lado, piensa que estas palabras monosílabas se escriben con una sola grafía, pero también considera que con un solo signo no se puede realizar un acto de lectura. Puede resolver el conflicto agregando una o varias letras como “acompañantes” de la primera.

Otro tipo de conflicto surge cuando se enfrenta con modelos de escrituras proporcionadas por el medio de modo que sepan escribir ciertas palabras (su nombre, papá, mamá, oso, etc.). Estas escrituras correctas no indican que hayan abandonado la hipótesis silábica ya que, a menudo, al leer esas palabras buscan soluciones que coinciden con la hipótesis silábica, como sería leer: m a m á, o bien ma má, separando por sílabas pero, para el niño una letra representa una sílaba por el valor sonoro silábico que establece.

Hipótesis silábico alfabético: Puede utilizar las vocales y considerar que la A representa cualquier sílaba que la contenga (ma, ca, pa, la) o también trabajar con consonantes en cuyo caso la P, por ejemplo, puede representar las sílabas pa, pe, pi, po, pu. Lo más frecuente es que los niños combinen ambos criterios utilizando vocales y consonantes. Cuando trabajan con vocales presentan escrituras como: A O que el niño interpreta como pa to. También puede combinar ambos criterios así: P O pa to.

Hipótesis alfabética: Al interpretar textos impresos con la hipótesis silábica el niño comprueba que ésta no es adecuada porque al aplicarla en su intento de lectura, le sobran letra. El fracaso de su hipótesis, la información de quienes saben leer los textos escritos que hay que interpretar, lo van conduciendo a la comprensión del sistema alfabético. Pero el paso de la concepción silábica a la alfabética no es abrupto. Trabaja simultáneamente con ambos sistemas, por algún tiempo y así obtiene: P T O p ato.

SofiaVernon (2004: 19-40) muestra que, antes de estar en posibilidades de segmentar las palabras en fonemas para hacer una correspondencia estricta entre cada letra y cada sonido, los niños hacen intentos de segmentación muy variados. En un principio, los niños creen que en cada letra "dice" la palabra completa. Después descubre que existe cierta correspondencia fonemas-letras y así, paso a paso, llega a conocer la base del sistema de escritura: cada fonema está representado por una letra.

Sin embargo, lo anterior no significa que el niño ya es capaz de leer. Es necesario que coordine este conocimiento con algo que ya había descubierto al principio del proceso: los textos tienen significado. El motor fundamental que impulsa a un niño a leer consiste en su deseo de interpretar los portadores de texto. En la lectura intervienen tanto el conocimiento de las bases del sistema alfabético como la anticipación. La anticipación se hace a partir de las características generales del portador de texto y consiste en saber que es distinto lo que se va a encontrar en un periódico, en una carta o en una recte médica.

Por todo lo anterior, queda claro que hablar de leer y escribir significa referirse a una serie de conceptos relacionados: saber leer y escribir es haber descubierto el sistema alfabético y conocer el valor sonoro de las letras; pero también poder anticipar con base en los contenidos que se esperan encontrar en un texto en particular, el conocimiento de la gramática, el conocimiento de las convenciones ortográficas, el conocimiento de la estructura particular de las palabras (letras que lo componen, orden de las mismas, etc.)

La lectura, por tanto, no se basa en la mecanización ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letras o sílabas; son muchos los factores cognitivos y culturales que contribuyen a lograr una lectura eficaz. La lectura se realiza cuando se es

capaz de comprender un texto. Con respecto a la escritura, poco a poco el niño puede encontrar en ella un medio de comunicación y aprovecharla plenamente.

Con el tiempo, los niños van descubriendo otras características del sistema de escritura como son: la ubicación en la oración de cada una de las palabras que lo conforman (artículo, sustantivo, verbo); la diferenciación entre letras y números para finalmente establecer distinciones entre letras y signos de puntuación así como la dirección convencional de la lectura y la escritura. En este sentido cabe detenerse a reflexionar en que se trata de la direccionalidad del sistema y no del trazo de las letras. “Lamentablemente, con demasiada frecuencia la escuela dedica tiempo y energía para lograr que los niños realicen el trazado de las letras en determinada dirección, como si esto fuera relevante en el proceso de aprendizaje de la producción de textos.” Nemirovsky (2004:37)

#### a) El proceso de lectura

Ferrandez (1982: 51) citando a Decroly, dice que leer es principalmente un acto visual. Ésta es la primera condición para que tenga lugar el acto lector: que el sujeto perciba visualmente un material escrito. Leer es algo más. El ejemplo que narra Majchrzak (2004: 90) en entrevista con María Bertely es ilustrativa: “Después, la directora del preescolar pidió que alguien leyera en voz alta un cuento infantil y lo resumiera con sus propias palabras. Se ofreció a ello una mamá, quien leyó el texto muy bien, con claridad y buena entonación, haciendo caso a todos los puntos y las comas. Cuando llegó el momento de resumir el texto, se quedó en silencio y luego confesó, con risa y vergüenza, que había puesto tanta atención a la manera de leer que, en realidad, no se había percatado del contenido de la lectura.”

En la percepción se reconocen símbolos que inmediatamente se traducen a conceptos intelectuales, es decir los signos se transforman en significados.

El proceso de pensamiento que se vierte en la lectura, no consta tan sólo de entendimiento de las ideas percibidas, sino que consiste en la interpretación y evolución de las mismas. Estos proceso, en su complejidad, no pueden prácticamente separarse unos de otros; todos se fusionan en el acto de leer. Goodman (1982: 13), por su parte,

ha caracterizado a la lectura como un “juego de adivinanzas psicolingüístico,” es un proceso en el cual pensamiento y lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Goodman (1982: 16) hace referencia a Huey, pionero de la psicología quien consideró a la lectura como una búsqueda de significado, la lectura entonces, es esencialmente constructiva. Estos autores se contraponían a lo que en su tiempo fue adquiriendo más relevancia con respecto a la lectura: “leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos” Aprender a leer era considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras.

En el momento en el que surge la psicolingüística como un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, fue necesario comprender el proceso de lectura y su desarrollo.

Goodman (1982: 18) afirma que existe un único proceso de lectura que comienza con un texto el cual es procesado como lenguaje y termina con la construcción de significado. “Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.” Si bien es necesario precisar que no es equiparable una persona que sabe leer y escribir su nombre y un recado corto con otra que es capaz de leer un periódico o un libro; no se llegará al matiz entre las persona que saben leer y leen habitualmente, el que sabe y puede leer un libro pero no lee y el que sabe y quiere pero no tiene acceso a la lectura de libros (Peredo, 2005: 33-34). Para efectos de este trabajo en cambio, se considerará lectura como la posibilidad de extraer un significado al texto.

En el proceso de lectura intervienen los siguientes elementos:

1. El sujeto, con una estructura de conocimiento determinado.
2. El texto, como expresión lingüística.
3. Una interacción entre sujeto y texto.
4. Un intercambio de mensajes entre sujetos: comunicación social.

Goodman enfatiza que al ser la lectura un proceso constructivo, el significado no es propiedad del texto; sino que la transacción a la que hace referencia implica precisamente la construcción de ese sentido a partir del texto: el lector no es

independiente del texto, pero tampoco está controlado por él. El proceso de lectura tiene que abarcar una transacción entre el lector y el texto y, en sentido estricto, entre el lector y el escritor a través del texto.

El lector se encuentra en el centro del acto de leer, el significado no es propiedad del texto; es el lector quien lo construye partiendo de sus conocimientos anteriores. En ese sentido, el texto también es modificado. El texto, al ser procesado como lenguaje, culmina con la construcción del significado por parte del lector. La lectura, según Goodman (1982: 23) es un proceso cíclico compuesto a su vez por cuatro ciclos: el óptico que va hacia un ciclo perceptual, de ahí a un ciclo gramatical y termina con un ciclo semántico.

La búsqueda del significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que toma todo su valor. El significado se construye y reconstruye mientras se lee. La nueva información se acomoda y adapta continuamente.

Por esto, la lectura es un proceso dinámico muy activo, los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender. Para poder derivar significado de un texto, el lector, emprende un proceso activo de construcción basado en la "formulación y comprobación de hipótesis" en el desarrollo de estrategias. (Goodman, 1982: 22)

Se usan estrategias en la lectura, pero también estas se modifican durante la lectura. De hecho, no hay posibilidad de desarrollar estrategias de lectura sino a través de la lectura. El muestreo, las predicciones y las inferencias, son estrategias básicas de lectura (Mc Ginitie: 1982, 34).

El lector desarrolla estrategias de muestreo, pues con frecuencia el texto provee índices redundantes que son igualmente útiles: el lector, entonces, selecciona los que le sirven más. Puede utilizar estrategias para predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja y el final de una palabra. Utilizar todo su conocimiento disponible y sus esquemas para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. La velocidad de la lectura silenciosa habitual, demuestra que

el lector está prediciendo y muestreando mientras lee: predice a partir de su muestreo del texto y muestrea con base en sus predicciones.

La inferencia es un medio poderoso por el cual la persona complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico, así como las experiencias que ya posee. Se utilizan estrategias de inferencia para lo que no está explícito en el texto y también para imaginar lo que más adelante se dirá claramente. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez el lector recuerda exactamente si cierto aspecto del texto estaba explícito o implícito.

Goodman sostiene que el lector controla activamente el proceso mientras lee. Hay riesgos involucrados en el muestreo, las predicciones y las inferencias: a veces se hacen predicciones prometedoras que luego resultan falsas, o se descubren inferencias sin fundamento. Por eso, el lector tiene también estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas. Con todo esto muestra su preocupación por la comprensión. Pero también este proceso es utilizado por el lector para poner a prueba o modificar sus estrategias.

En realidad, los lectores aprenden a leer a través del autocontrol de su lectura, término que utiliza Goodman para destacar el proceso de re-construcción. El lector tiene también estrategias de autocorrección para reconsiderar la información que tiene, y obtener más, cuando no puede confirmar sus expectativas. A veces esto implica un repensar y establecer una hipótesis alternativa, pero en otras, requiere de una regresión hacia partes anteriores del texto buscando índices adicionales. La autocorrección es también una forma de aprendizaje pues responde a un punto de desequilibrio durante el proceso de lectura.

La lectura efectiva da sentido a los textos escritos y ayuda a encontrar un significado que comprender, pero la lectura eficiente utiliza el menor tiempo, esfuerzo y energía que sea posible para ser efectiva. Se aprovecha solamente la información necesaria para obtener significado del texto.

La lectura no es sólo un medio para recibir un mensaje ni consiste solamente en un acto mecánico de traducción de fonemas, identificación de palabras, velocidades,

entonación; lleva implícito un proceso que abarca muchos niveles que contribuyen al desarrollo del pensamiento. Para lograrlo es necesario ser capaz de reconocer que la palabra escrita significa lo mismo que la palabra pronunciada y la composición gráfica de la palabra escrita corresponde a su composición sonora. (Majchrzach, 2005: 30)

Leer implica aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y reconstruirlo; lejos de ser una actividad pasiva es un ejercicio mental y creativo que contribuye al desarrollo del individuo. La lectura, por tanto, no se basa en la mecanización ni en la habilidad de unir más o menos rápido los sonidos de letra o sílabas; son muchos los factores cognitivos que contribuyen a lograrla. Se realiza cuando se es capaz de comprender un texto; porque el hecho de conocer el sistema alfabético no implica entender el contenido de cualquier texto.

Por otra parte, así como saber leer no significa poder deletrear o silabear en forma más o menos rápida, saber escribir no es solamente ser capaz de realizar dictado o copias. Escribir implica utilizar el sistema de escritura con los fines par los que fue creado por la humanidad.

b) El proceso de escritura.

Las investigaciones iniciadas por Ferreiro y sus colaboradoras han mostrado que el niño se inicia en el proceso de comprender qué es el sistema de escritura alfabética antes de siquiera acudir a la escuela. Para avanzar en el desarrollo conceptual y lingüístico necesita jugar, explorar, imitar e interactuar con otros porque es en el contexto sociocultural que ocurre este aprendizaje.

Ferreiro señala que en el aprendizaje de la escritura alfabética es preciso distinguir:

- a. El que se refiere al aprendizaje de convenciones fijas, todo lo que tiene que ver con la orientación de la escritura, de izquierda a derecha, las letras y sus diferentes tipos, los signos de puntuación, etc.
- b. El que tiene que ver con la comprensión del modo de representación del lenguaje que define al sistema de representación plantea una serie de problemas epistemológicos: análisis de lo que será representado. Se trata de un objeto y se

busca precisar mentalmente como es éste; así, se alude a sus propiedades y características, algunas se retienen y otras se omiten. Por ejemplo, si se pide al niño escribir Gatote, su producción será con caracteres grandes.

Para un niño no es difícil aprender lo convencional de la escritura afirman Ferreiro y Teberosky, de algún modo ya están familiarizados con ella; lo que sí es realmente costoso, es que en un principio el sujeto comprenda el sistema de representación del lenguaje. El aprendizaje de la escritura es, al igual que el de la lectura, un proceso, entendido este como “el camino que niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención y por lo tanto, de su conocimiento” (Ferreiro y Teberosky, 1982: 13)

En la adquisición de la escritura concebida ricamente como destreza, se da especial énfasis al aprendizaje de convenciones fijas (que son periféricas respecto al sistema de escritura), y se atiende poco al proceso de comprensión del alumno. El aprendizaje de la escritura se hace evidente la actitud de que lo importante es lo que se enseña, no lo que se aprende; puesto que se da por hecho que lo que se enseña es idéntico a lo que se aprende. En muchos casos hay preocupación por el desarrollo psicomotriz, en el que el alumno haga bien las letras y por ello se practica con insistencia el copiado de modo tal que la escritura se utiliza marginalmente como un instrumento para expresar ideas. Es importante que se encuentre en la escritura un instrumento de comunicación que sirva para conservar, en el tiempo y el espacio, parte de uno mismo o del contexto. En otras palabras, que el sujeto encuentre el verdadero sentido de la escritura, los fines por los que fue creada.

“La mayor parte de los docentes piensa que los niños de preescolar o de los primeros años de la escuela primaria no son capaces de escribir y leer textos reales. Esta es una visión errónea: dentro de un contexto apropiado, los niños no sólo son muy capaces, sino que hacen muchos esfuerzos por lograrlo. Además, lo disfrutan enormemente” (Alvarado y Vernon, 2004: 261) En esta cita se puede notar que se está haciendo alusión a un tipo de experiencia de aprendizaje en el que al sentir la necesidad de comunicarse, se hace posible la observación, la comprensión, la aprehensión; en fin, situaciones que permiten al sujeto enriquecerse, asimilar lo que ha analizado y que, por

lo mismo, experimenta el deseo de comunicar sus apreciaciones, hasta aprender, poco a poco a sistematizar y ordenar sus experiencias. Es necesario fomentar este tipo de situaciones de aprendizaje en la vida cotidiana de la escuela porque es escribiendo que se aprende a escribir; es leyendo que se lee cada vez mejor.

### **2.3 Educación y comunicación**

Resulta difícil pensar en el acto de conocer separado de la relación dialógica pues la persona es y se construye en relación con otros a través de la comunicación. En el proceso de enseñanza aprendizaje se establece la relación entre la educación y la comunicación por medio de las relaciones interpersonales docente-alumno. Algunos autores como Carl Rogers (citado por Fonseca, 2004: 46) asumen que el aprendizaje significativo sólo es posible a través de la comunicación originada en las relaciones interpersonales, de ahí que hablar de educación significa ineludiblemente hablar de comunicación. Es por eso que Sarramona (1988) afirma que el proceso educativo es básicamente un proceso de comunicación y, sin esta, desaparece toda posibilidad educativa. Entonces, ser un buen educador significa ser un buen comunicador.

Dado que toda acción educativa conlleva una acción comunicativa, enseñar es comunicar. Dentro del aula, la comunicación se realiza en la relación docente-alumno, alumno-alumno, generalmente ambos actores cumplen los roles de emisor y receptor. El contenido de los mensajes de estas relaciones comunicativas puede ser de información, refiriéndose a la comunicación oral, por medio del habla; o a un cierto tipo de conducta como la postura, el contacto visual o el tono de voz, aspectos de la comunicación no verbal que no son casuales, tienen también un significado. (Carbó, 1991: 35-36)

El diálogo se nutre en la relación cara a cara por medio del lenguaje oral, en la que se intercambia información con intenciones y propósitos específicos; pero no sólo en ella, ya que no es posible soslayar la interacción que se produce en el diálogo mediado (chat, correspondencia y otros). La comunicación entre sujetos, por medio del diálogo, se experimenta sobre algo que los mediatiza y lo convierte en objeto de conocimiento ya que, como lo señala Martín-Barbero (2003: 31), la comunicación es ruptura y puente por la mediación entre dos sujetos, que “por más cercanos que se sientan, está el mundo

en su doble figura de naturaleza e historia. El lenguaje es el lugar de cruce entre ambos.”

En estas circunstancias, la educación se convierte en un proceso socializador y no sólo productor de habilidades cognitivas, a través del cual el niño aprende a dar sentido a su actividad y al mundo que le rodea. Por eso, como menciona Neil Mercer (2001:25-26) “(...) es difícil, por no decir imposible, separar gran parte del conocimiento que comparten las personas de las palabras con las que se expresa (...) la actividad comunicativa y el pensamiento individual mantienen una influencia mutua, continua y dinámica.”

En esta relación entre comunicación, lenguaje y pensamiento Vigotsky (1986) diferenció dos funciones principales del lenguaje: la cultura y la psicología. La función cultural actúa como instrumento de comunicación cuando se emplea para compartir y desarrollar conjuntamente el conocimiento permitiendo así la continuidad de la vida social de una manera organizada. En cambio, la función psicológica tiene lugar desde la primera infancia, cuando se produce una fusión entre el lenguaje y el pensamiento que conforma el resto de nuestro desarrollo mental.

También argumentaba que durante el desarrollo psicológico del niño, estas dos funciones están integradas, porque cuando el pequeño se comunica con las personas que están a su alrededor aprende a comprender el mundo desde la perspectiva de ser miembro de una comunidad; lo que a su vez se convierte en un instrumento psicológico propio.

### 2.3.1 El diálogo en la enseñanza

Burbules (1999: 9) define al diálogo como una relación comunicativa entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo: “Para poder llegar a un buen resultado, el diálogo genuino se sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes. Exige además un conjunto de virtudes, que incluyen la tolerancia, la paciencia, la apertura, la mesura y la disposición a escuchar, con las que se habilita al otro para que hable.”

El diálogo, al igual que la explicación, son formas de comunicación que se ejercen en el aula; sin embargo, la ventaja de practicar el diálogo en la enseñanza es que permite una aproximación dinámica a los objetos de estudio de cada asignatura u otros temas que se discuten en el salón de clases, pues no hay que olvidar que ahí se aprende no sólo conocimientos sino también se interiorizan actitudes, pautas de conducta, hábitos, perspectivas acerca de uno mismo y de los demás.

Burbules (1999: 36) cita a Vigotsky y a Wertsch quienes afirman que el lenguaje antecede al pensamiento; los estilos de pensamiento se forman por la internalización de las interacciones comunicativas que se mantienen con los demás. Más adelante, el pensamiento también se ve afectado por las circunstancias sociales así como la manera en que piensan y actúan las personas con quienes se interactúa.

Las pautas de interacción del diálogo están configuradas por las actitudes, las emociones y las expectativas que se gestan en función tanto de los pares como de uno mismo; provienen ya sea de experiencias previas como de la propia interacción dialógica a medida que ésta avanza.

El diálogo es más que una forma comunicativa específica basada principalmente en preguntas y respuestas, es una actividad dirigida al descubrimiento de nuevas comprensiones que mejoren el conocimiento o la sensibilidad de los participantes para lograr una percepción más plena de la situación sobre la que se esté dialogando.

Sin embargo, frecuentemente, el modo de iniciar un diálogo en el aula es a través de preguntas; dicho intercambio comunicativo puede ser fundamental para las siguientes interacciones dialógicas. En este sentido, Burbules plantea algunas sugerencias a los educadores, por ejemplo:

- Crear un contexto que reduzca la presión de los niños por aportar la respuesta correcta, o más aun, la respuesta esperada por el profesor.
- Brindar un lapso de tiempo suficiente para que los alumnos puedan formular una respuesta con la que se sientan seguros.
- Escuchar atentamente, mostrar con la mirada que las respuestas suministradas por los niños son interesantes y captan su atención.

El diálogo exitoso no se aprende por medio de instrucciones sino, más bien, por la práctica y se debe guiar por una intención de descubrimiento, una disposición para llegar a entendimientos o acuerdos significativos entre los participantes, con los que se puede compartir o no los mismos intereses.

De acuerdo con las variantes que puede tomar el diálogo en el aula, Burbules elabora una distinción: como conversación, como indagación, como debate y como enseñanza.

Si se basa en la cooperación y la tolerancia como una orientación para el mutuo entendimiento o, lo que Gadamer (citado por Burbules, 1999: 61) llama, fusión de horizontes, en la que se pretende lograr una comprensión intersubjetiva por medio del intercambio de mensajes, entonces se habla de un diálogo como conversación. El eventual riesgo en éste reside en que se transforme en una especie de entrevista en la que todo puede ser dicho pero no cuestionado.

Cuando responde a preguntas específicas, para resolver un problema, averiguar alternativas o verificar de respuestas potenciales, entonces se trata de un diálogo como indagación. En éste, el empleo de preguntas es diferente que en el primero cuya orientación está enfocada a los intereses, creencias y valores de los participantes. Su limitante es que admite varios puntos de vista y enfoques sobre el problema pero no intenta conciliarlos.

Se trata de un diálogo como debate si se propone generara información nueva, con argumentos claros que proporcionen una comprensión más completa de los temas sobre los que se debate. Destaca por ser cuestionador de las posturas que se asumen; estas son puestas en tela de juicio por lo que deben defenderse con la mayor claridad posible. El riesgo es que alguno de los participantes se dedique a confundir, manipular o alterar la información con el objetivo de que sus posturas sean las dominantes.

El diálogo como enseñanza es una forma directiva que exige que el niño trabaje activamente para establecer relaciones conceptuales por medio de las preguntas del docente. El propósito de las preguntas es conducir a una conclusión determinada. Se caracteriza porque se induce a un estado de confusión conceptual para después poder

construir una comprensión nueva y más precisa. Sin embargo, tiene el riesgo de asumir formas manipulatorias, excesivamente unilaterales en las que predomine el discurso del docente, o demasiado restrictivas como para permitir a los estudiantes una investigación abierta.

Sin embargo, independientemente de la intención de los involucrados, el diálogo no siempre se produce. Esto se debe, según la apreciación del arriba citado Nicolás Burbules, a que no se respetan tres consideraciones básicas: la participación, el compromiso y la reciprocidad.

Desde el diálogo en el aula se falta a la participación cuando los docentes y alumnos excluyen o desalientan la participación de otros. La regla del compromiso se ve afectada cuando el proceso dialógico se inicia sin seriedad, o se da por terminado cuando deja de servir a los propósitos de los docentes o de otros compañeros. Y, finalmente, la regla de la reciprocidad no se cumple cuando los participantes se atribuyen privilegios que les permiten exigir a los otros lo que no están dispuestos a aceptar se les exija a ellos o bien, cuando se admite a alguien como conocedor, adoptando el resto de los participantes una actitud sólo receptiva.

Finalmente, cabe señalar la importancia de identificar los espacios y momento en los que el diálogo puede producirse dentro de la vida escolar con el fin de priorizarlos y potenciarlos.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En general, cuando se busca un camino es común constatar que pueden ser varias las rutas para llegar al mismo lugar; suelen aparecer atajos o veredas que al ir recorriendo brindan al caminante la posibilidad de conocer cosas nuevas. Seleccionar la vía apropiada no es tarea fácil, a veces es necesario retroceder, para empezar de nuevo la búsqueda. Se requiere paciencia y perseverancia sin embargo, incluso el iniciar la marcha para después desandar lo andado, forma parte del aprendizaje.

Esta metáfora puede ser aplicada a lo que ocurre en el proceso de selección de la vía metodológica más apropiada para la indagación ya que aún los equívocos enriquecen este ejercicio de tomar contacto con la tarea de investigar. En este capítulo me propongo mostrar la dirección que tomé al emprender este sendero y los pasos que di al caminar.

### 3.1 Construcción del objeto de estudio

La construcción del objeto de estudio inició, en buena parte, por mi interés en la lectura y, particularmente, en la lectura literaria durante la infancia; esa que hace posible que los niños aprendan a leer por “no poder esperar más a que otro les lea”. Esa que se cuele por los poros desde que el niño está en brazos de un adulto ya sea papá, una hermana mayor o la maestra; y que determina, en buena parte, el futuro lector de la persona. Otro factor importante en este proceso fue el deseo de contribuir a que los libros lleguen a las manos de niñas y niños como un medio para lograr su incorporación gustosa y satisfactoria a la comunidad de lectores y escritores.

Inicialmente, la idea era explorar la vida cotidiana en el preescolar con vistas a describir el uso que se da a los libros y explorar las posibilidades para incrementar su aprovechamiento; todo lo cual se traduciría en una propuesta pedagógica dirigida a la educadora. Al leer un texto de Rosa María Torres (2000: 132-142) en el que narra la forma en la que la maestra atormenta a los alumnos usando como flagelo un libro del acervo de Rincones de Lectura, confirmé mi interés por realizar este acercamiento a las aulas pues subrayaba la importancia de indagar qué pasaba con la llegada de los libros al preescolar.

Acudir a las aulas, me ayudó a acotar el objeto de estudio ya que explorar la vida cotidiana del preescolar era un cometido demasiado amplio. Así, se fue perfilando la

idea de describir el uso de los libros en situación de aula exclusivamente. Sin tener todavía muy claro hacia donde me llevaría esto, inicié las sesiones de observación.

Al emprender el trabajo de campo propiamente dicho, fue evidente la necesidad de precisar aun más el objeto de estudio pues una observadora, en solitario, era incapaz de registrar todo lo que sucedía simultáneamente: los niños interactúan entre ellos, se mueven, cambian de lugar; la maestra da indicaciones en general, en particular y también se desplaza en el aula. Entonces, considerando que el propósito del estudio era construir una propuesta didáctica dirigida a las educadoras, opté por focalizar la comunicación interpersonal educadora-niños; y, de esta, únicamente las interacciones verbales.

Este aspecto puede ser estudiado desde la comunicación que se realiza en el proceso enseñanza- aprendizaje. Es así que se analizará la comunicación entre la educadora y los niños, partiendo del supuesto de que los mensajes que los docentes dirigen a sus alumnos son fundamentales en las apropiaciones y en la construcción de sentido que estos hacen sobre los asuntos abordados en el aula. Siguiendo a Martín-Barbero (2003), el proceso educativo pasa por un vaciamiento de sentido de los maestros hacia sus alumnos mediante la comunicación.

Al articular tanto el interés por los procesos de comunicación educadora-niños como el de explorar los momentos más propicios para el uso de los libros, formulé la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo son los mensajes educadora-niño en el aula preescolar y en particular aquellos cuyo contenido versa acerca de los portadores de texto (libros u otros), leer, escribir?

Para responder a esta pregunta elaboré las siguientes hipótesis:

1. La educadora transmite a los niños mensajes dirigidos a alentar el intercambio oral así como a despertar la observación de los portadores de texto presentes en el salón de clases (sus características, su contenido, etc.), la lectura y la escritura familiarizándolos con el texto, el acto lector y escritor.

2. La educadora permite a los niños elegir un portador de texto y destina el espacio<sup>1</sup> de lectura para que los niños acudan a él libremente en cualquier momento del día.

Con las hipótesis anteriores se delinearon los siguientes objetivos:

#### *Objetivo General*

Favorecer el uso cotidiano de un acervo de literatura infantil en aulas de preescolares públicos a través de una propuesta pedagógica dirigida al educador.

#### *Objetivos específicos*

- ✓ Caracterizar las interacciones verbales entre educador y alumno en el aula identificando aquellas orientadas a despertar la observación de cualidades de los portadores de texto presentes en el aula.
- ✓ Explorar la viabilidad de incrementar el uso de un acervo de literatura infantil en el nivel preescolar a partir de la identificación de los espacios y tiempos que destina la educadora al uso de los portadores de texto en el aula

Avanzar una respuesta a la pregunta ¿cómo son los mensajes educadora-niño en el aula preescolar y en particular aquellos cuyo contenido versa acerca de los portadores de texto (libros u otros), leer, escribir? supone una conexión entre dos disciplinas: comunicación y educación.

Para generar una propuesta para el uso de los libros se requieren las nociones acerca del proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

### **3.2 Enfoque metodológico de la investigación**

Al presente trabajo lo sitúo como un estudio exploratorio pues se dirige a "...obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo, *en un futuro*<sup>2</sup>, una investigación más completa respecto de un fenómeno particular (...)." (Hernández, 2006: 101) Esto es así debido a que la revisión bibliográfica de los estudios realizados no arrojó datos acerca de indagaciones previas en este contexto en específico, lo que hace necesario dedicar una primera mirada exploratoria.

<sup>1</sup> Espacio físico que en algunos preescolares cuenta con un trozo de alfombra o cojines.

<sup>2</sup> Las cursivas son mías.

Para realizarlo tomé como marco metodológico el cualitativo precisamente por lo que señala Sarramona (2006: 178): “la investigación cualitativa está fundamentada en las palabras y no en los números, porque son las palabras y la manera en que se usan lo que expresa la forma de sentir e interpretar la realidad por parte de las personas”. Dentro del gran marco de la metodología cualitativa, me incliné por el enfoque etnográfico como “proceso de documentar lo no documentado (Rockwell, 1986: 7), como la opción para acercarse a la realidad (del centro de trabajo preescolar) y lograr describir las particularidades de la vida en el salón de clases; poner un pie dentro para conocer lo que se desconoce, pero también para escuchar y para hacer visible el espacio que interesa explorar”.

Aunque la etnografía se refiere, en sentido estricto, a la descripción de grupos de personas, se implica lo que Geertz (2000: 29) llama una “descripción densa” del fenómeno acerca del cual el investigador intenta dar cuenta. Esto significa que la exploración tiene que ir más allá del hecho de acudir al campo a tomar notas y relatar ciertos eventos; lo cual supone el grado en el cual el investigador es capaz de explicar lo que sucede en ese sitio.

La etnografía ha sido de particular utilidad en el medio educativo. De acuerdo con Eisenhart (2001: 220), es importante reconocer la contribución que los etnógrafos han hecho al avance educativo, especialmente al revelar la perspectiva de los “grupos no dominantes,” pero también han favorecido al desarrollo de una visión más amplia con respecto a otros tópicos de la vida escolar, especialmente los relacionados con el curriculum oculto (Rockwell, 1987).

Galindo (1998) considera que la etnografía es una técnica de investigación que consiste en observación y contemplación; aunque puede iniciar tomando como base los referentes propios, revela una capacidad de asombro hacia el otro. En este caso, al optar por la observación etnográfica no participante, se mantuvo distancia respecto de los grupos observados permaneciendo dentro; es como “aquella conocida imagen de los árboles y el bosque, en la que se pretende tener una visión de ambas perspectivas. El investigador cualitativo debe formar parte de la investigación como observador

participante (...) y la vez distanciarse de la situación para poder analizar en perspectiva las experiencias recogidas” (Sarramona, 2006: 182)

### 3.2.1 La selección de las técnicas de investigación de acuerdo a los objetivos

Con base en los objetivos arriba expuestos la técnica que aparecía como más adecuada para recolectar la información era la observación de corte etnográfico. ¿Qué es la observación? ¿a qué tipo de observación se hace referencia? Estas son preguntas que vale la pena responder ya que la observación es un acto habitual; percibimos el mundo que nos rodea a partir de la observación y así tomamos decisiones de diversa índole, desde qué tipo de ropa vestir hasta qué responder ante situaciones dilemáticas.

“La etnografía supone un itinerario de exploración y descripción. Para el etnógrafo el mundo social es, en principio, un territorio donde ocurren sucesos que hay que registrar para después intentar entender (...)” (Galindo, 1998: 356) En ese sentido, la observación como medio para obtener información requiere de características definidas con las que cobra otra dimensión. Wittrock (1989: 307) citando a Blumer (1969) lo expresa claramente: “En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar o suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática.”

En otras palabras, la observación del sentido común difiere de la observación enfocada a responder una pregunta de investigación. “La observación es un objetivo que hay que conseguir o una aptitud que hay que desarrollar; desarrollar el sentido de la observación.” (De Ketele y Postic, 1988: 17)

### 3.2.2 La muestra

El presente estudio exploratorio tomó como población de estudio una muestra no probabilística por cuotas. Para seleccionar los centros de trabajo preescolar que serían observados se tomaron en consideración las características socioeconómicas de las familias de los pequeños que a ellas acuden: dos de la zona rural, dos en zonas urbanas marginadas y dos en barrios urbanos de clase media y baja. También se consideró que todas fueran de organización completa. Sin embargo, es claro que en el momento de realizar la elección de los lugares a los que se me permitiría acudir, existieron otro tipo

de consideraciones conocida sólo por la persona encargada de otorgar la autorización. El grado al que se observó fue el tercero.

### 3.2.3 El acceso al campo

El acceso al campo (Rodríguez, 1999: 103) o la negociación de entrada al contexto de observación no fue una tarea difícil en lo que se refiere a obtención de permisos por parte de las autoridades; al explicar el interés que motivaba mi solicitud, comprometiéndome en seguida tanto a salvaguardar la confidencialidad de la información -manteniendo el anonimato tanto del personal docente como el de los centros de trabajo- como a compartir mis eventuales hallazgos con las personas involucradas, bastó para que se me extendiera el permiso. La actitud de los funcionarios responsables fue de apertura e interés; se me solicitó una explicación por escrito de lo que pretendía lograr con este estudio y se me plantearon algunos cuestionamientos.

Otro asunto que facilitó mi entrada es que, tanto el personal docente como el directivo del nivel preescolar, está habituado a contar con la presencia de observadores.

Entrar, en términos de cruzar la puerta, no fue difícil pero la resistencia de algunas educadoras fue evidente ante mi frecuente presencia. En este sentido Woods (1998: 39), plantea que “la negociación del acceso, no estriba solamente en entrar en una institución o grupo, en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en atravesar dichos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura.” Siguiendo a Woods, era necesario, al ingresar, penetrar las culturas grupales así como las perspectivas y realidades ajenas.

### 3.3 El trabajo de campo

Se observaron aulas de tercero en seis centros de trabajo preescolar. En cada uno de ellos se realizaron registros de observación durante distintos momentos de la semana y del día; a veces desde el inicio de las actividades, otras después del recreo. El período de observaciones abarcó los meses de marzo, abril y mayo de la primavera 2006. Antes de iniciar elaboré un calendario de visitas que sufrió modificaciones sobre la marcha debido principalmente a los siguientes motivos:

- a) Día de pago –las educadoras suspenden el trabajo al terminar el recreo, de otro modo no alcanzan a cobrar sus cheques.
- b) Consejo técnico de zona escolar al que debían asistir la directora y la educadora a la que observaba en ese momento.
- c) La escuela se encontraba cerrada –lo había avisado el día anterior a los padres de familia, pero yo no lo supe debido a que me retiré un poco antes de la hora de salida.

Debido a esto, se postergaron algunas sesiones de observación; dos de ellas no pudieron

Tabla 1. Calendario de observaciones

Mes	Preescolar	Total	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Marzo	Rural 1	4	27	28	1°	2	3
	Rural 2	3	6	7	8	9	10
			13	14	15 cancelada	16	17
	Urbana centro 1	4	27	28	29	30	1
Abril	Vacaciones de Semana Santa	4	3	4	5	6	7
			10	11	12	13	14
	Urbana centro 2	4	24	25	26	27	28
Mayo	Urbana marginal 1	3	1°	2	3	4	5
			8	9	10	11	12
	Urbana marginal 2	4	15	16	17	18 cancelada	19
			22	23	24	25	26
Total de registros		22	29	30	31	15	2

reprogramarse. En síntesis, en cuatro centros de trabajo se realizaron cuatro registros; en las otras dos, sólo tres.

Al iniciar el curso de las observación las educadoras se mostraron, en general, tranquilas y cooperativas, incluso aprovecharon mi presencia como pretexto para mantener controlado al grupo.

Con el avance de las sesiones, algunas manifestaron sus inquietudes con respecto a mi presencia interrogándome acerca de la forma a través de la cual había sido seleccionada su aula, qué opinión me generaba su trabajo, qué tipo de anotaciones hacía, cómo y

cuándo se conocerían los resultados e incluso si habría resultados; quiénes conocerían el estudio y si saldría a la luz pública el nombre de los maestros o de la escuela.

Estas preguntas, entre otras, se fueron despejando en diálogos tanto personales como grupales, formales e informales en los que informé a las docentes los compromisos que asumía con ellas garantizándoles absoluta confidencialidad. Sólo en un caso mostré las notas que tomé durante el tiempo de observación en aula, a petición expresa de la educadora. Ella comprobó que lo anotado reproducía textualmente sus palabras; me interrogó acerca de la simbología utilizada y no volvió a mostrarse reticente ante mis visitas.

En este sentido, las reflexiones de Elsie Rockwell (1986) contribuyeron a afirmarme al considerar que la cautela en el actuar del investigador es fundamental en esta fase ya que se trata de posibilitar, con los participantes, el acceso y aceptación manifestando la seguridad, en los hechos, de que la información se manejará con respeto, adecuada y confidencialmente, sin dañar a nadie.

Es así que se realizaron levantamientos de información en aulas de tercer grado de preescolar a lo largo de las cuales el papel de la observadora fue el de participante pasiva (Hernández y otros, 2000: 596) o como lo diría Woods estar ahí “como una mosca en la pared” es decir, presente pero sin interactuar. La recolección de información se llevó a cabo sin una guía de observación previamente elaborada, sino mediante anotaciones libres de las interacciones verbales entre la educadora y su grupo, dado que lo que se pretendía era poder explorar la situación.

“Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa” (Rodríguez y otros, 1999: 143), pero también las manos que anotan y la posibilidad de hacer a un lado las propias sensaciones para percibir las ajenas. De tal modo que el registro logre retratar la realidad.

En este sentido, es interesante lo que señala Mejía (2002: 114): “Una de las dificultades que se encuentran al buscar la información (...) es la de distinguir qué datos deben registrarse como hechos y cuáles como interpretaciones. Desde mi punto de vista, esta

distinción debe hacerse cuidadosamente pero no al momento de ir tomando notas. Este es un proceso necesario, que se debe llevar a cabo posteriormente”.

Tomar un registro de observación de este tipo requiere entrenarse no sólo para poder anotar hechos más que interpretaciones, sino también para tratar de incorporar en el registro los detalles concernientes a los cambios faciales, el énfasis de la voz, la velocidad o lentitud de los actos.

Para hacer este ordenamiento (Reynaga, 2002: 134-143) se recomienda realizar la transcripción inmediata y separar la información levantada en dos aspectos: registro simple y registro ampliado, en el que se consignan todas las percepciones que se tuvieron durante la observación, indicando si algún aspecto de lo observado se puede ubicar en alguno de los aspectos que inciden en el objeto de estudio. Después se procede al primer nivel de análisis confrontando los registros con la perspectiva teórica.

Este proceso implicó acercarse al aula, realizar registros de observación y hacer las transcripciones ese mismo día o en el curso del siguiente para evitar la acumulación del trabajo, pero sobre todo porque comprometería la validez del registro. Este fue un período intenso y arduo. Una vez transcrita la información y organizada en registro simple-registro ampliado, se inició el análisis. Hubo reflexión y construcción de conocimientos; así como un ejercicio de triangulación (Rodríguez y otros, 1999: 48) entre los datos obtenidos a partir del análisis de la información de campo y la teoría.

El propósito de avanzar en la construcción de propuestas didácticas pertinentes y viables para el uso de los libros planteó la necesidad de diseñar y probar actividades en esta dirección. Este ejercicio fue realizado en un preescolar que no formaba parte de la muestra en el cual, cada uno de los miembros del colegiado se comprometió a aplicar con su grupo las sugerencias y comentar los resultados a través de una sencilla bitácora escrita.

El trabajo se organizó en los tres salones de preescolar, durante los meses de marzo-junio, en los cuales se utilizaron diariamente los libros. Se realizaron actividades de exploración y lectura libre, tanto de manera individual como en equipos. Cada día se llevó a cabo alguna actividad de lectura, escritura o expresión oral, encaminada a

presentar, leer y dialogar sobre el contenido del libro como objeto central de la actividad.

Tabla 2. Calendario del taller de seguimiento e intercambio con las educadoras

Mes	Vieros
Marzo	3
	17
Abril	1°
	28
Mayo	12
	26
Junio	9

Todos los días los libros se usaron como apoyo a cualquier otra área o actividad del programa de preescolar, utilizando los libros como auxiliares didácticos para la enseñanza de otros contenidos y actividades previstas en el programa o bien como parte de los proyectos de cada grupo.

El seguimiento al trabajo de aula contó con tres mecanismos:

1. Un control estadístico de los libros elegidos por los niños en las actividades de lectura libre. Se utilizó una selección de 104 títulos de la colección rincones de lectura (distintos a los distribuidos por el PNL).

2. Una bitácora, en la que cada maestra registró una breve descripción de las actividades realizadas con los libros, ya sea como auxiliares didácticos a otras actividades o de lectura e intercambio centrado en los libros. Esta descripción abarcó detalles anecdóticos de la actividad, que muestran de manera más fresca las reacciones de los niños, las dificultades tenidas, interrupciones, y en general, todo aquello que a juicio de la educadora haya sido de interés. La bitácora incluyó apreciaciones, juicios y comentarios sobre la actividad realizada; las posibilidades que determinado libro o actividad ofrecen así como las dificultades que plantea su manejo.

3. Un taller quincenal de intercambio, en el que se compartieron los registros y el trabajo realizado con los tres libros seleccionados para la semana en cada grado. En dicho taller se hizo una devolución a las maestras sobre lo expresado en la bitácora de trabajo y se entregaron las primeras propuestas de actividades a desarrollar en aula con los libros elegidos por cada una.

La idea de contar con la posibilidad de aplicar directamente en las aulas preescolares las actividades que se esbozaban dejó ver la oportunidad de construir criterios para orientar a las educadoras en la selección de libros para ser utilizados en el nivel; esto a partir del registro cuantitativo de las preferencias tanto de los niños como de las maestras para su uso en aula.

## CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS

Durante el proceso de análisis de los datos arrojados por los registros de observación en aula<sup>1</sup> se generó un proceso detallado con el fin de identificar categorías sociales. (Rockwell, 1987) Una segunda fase, conduciría a lo que Woods (1998: 130) llama "la formulación de conceptos"; estos implican un mayor nivel de abstracción y pueden ser propuestos por el investigador tras analizar las relaciones que existen entre eventos o discursos en los cuales puede identificarse una estructura común, pero que no es mencionada como tal por los participantes. Sin embargo, dicha fase excede los alcances de este trabajo.

La información obtenida a través de los registros permitió identificar los momentos más significativos en la jornada del preescolar así como los procesos educativos y comunicativos que suceden en el aula, con intervenciones simultáneas alumno-alumno, alumno-educadora, educadora-alumno, educadora-grupo.

### 4.1 El trabajo cotidiano en Preescolar

Se realizaron una serie de registros de observación de corte etnográfico en aulas preescolares pertenecientes a estratos socio-económicos distintos. A través de este apartado se presentan los resultados obtenidos en esta línea de trabajo. Para las observaciones en aula se seleccionaron seis aulas: dos ubicadas en zonas urbanas marginadas y dos en zonas urbanas medias; también dos en el medio rural. La idea de acudir a campo responde a la intención de contar con información de primera mano acerca de los ritmos de trabajo en el preescolar, la organización de los tiempos y espacios; y también, acerca del tipo de interacciones verbales que se producen en el trabajo cotidiano en aula, especialmente aquellas que guardaran alguna relación con el sentido del lenguaje escrito. Con ello, se esperaba identificar los espacios y tiempos que la rutina del preescolar muestra como más propicios para el trabajo con los libros. A su vez, se esperaba conocer la forma en la que se relacionan las maestras con los niños, los niños con ellas y ellos entre sí. Interesaba, en especial, registrar de qué manera las educadoras se dirigen a los niños para motivar, reprender, explicar, dirigir juegos y actividades relacionadas con la lengua escrita.

---

<sup>1</sup> Se atribuyeron seudónimos tanto a los niños como a los docentes involucrados respetando el compromiso de confidencialidad.

Estas formas de comunicación, a partir de determinados usos del lenguaje, puede aportar valiosos elementos para situar los márgenes para innovar en la práctica docente, sus límites y las condiciones reales en que se dan dichas prácticas en el nivel preescolar. Por otra parte, contar con registros del lenguaje que utilizan las maestras con los niños, puede contribuir también a encontrar la manera de dirigirse a ellas al formular las propuestas didácticas.

Con la intención de presentar la información antes señalada, este apartado se estructura de la siguiente manera:

Descripción de la rutina de actividades en el centro de trabajo

Sistematización de las interacciones verbales observadas en el trabajo cotidiano del Preescolar: educador-niño, niño-educador, niño-niño, en relación con la lengua escrita.

Reflexiones en torno al uso de los libros en Preescolar

#### **4.1.1 Descripción de la rutina de actividades en Preescolar**

Si bien la variedad de actividades que se realizan y el matiz que cada educador imprime al proponerlas hace imposible una generalización, podemos aventurar una clasificación tomando como punto de partida el objetivo al que se dirige.

- Inicio de actividades:

Durante este momento se realizan ejercicios de calentamiento, rondas, cantos. Todos los niños que acuden al plantel se reúnen en el patio central. En algunos casos, todas las educadoras están presentes y participan; en otros, sólo una educadora coordina la actividad mientras sus compañeras permanecen en aula. Los lunes la actividad que ocupa este momento es, generalmente, el acto cívico durante el cual se llevan a cabo los Honores a la Bandera.

- Saludo:

En el momento inicial, en el patio, se cantan canciones para saludarse y darse los buenos días. Sin embargo, en todas las aulas visitadas, el saludo (acompañado de cantos) se repitió dentro del salón de clases. En ocasiones, incluso repitiendo las mismas canciones o rimas.

- Pasar lista:

Es una actividad que todos los días se lleva a cabo pero el momento para efectuarla no es fijo. En general, pasar lista toma poco tiempo. A esta actividad no se le asigna valor didáctico, salvo excepciones, como la que ilustra el siguiente fragmento de registro:

Maestra: Vamos a ver quién reconoce su nombre. Lety, ven al pizarrón (la niña pasa al frente).  
Buscas tu nombre y luego lo pegas acá (señala el extremo izquierdo del pizarrón).  
(Rjr., 2a.)<sup>2</sup>

- Momento comunicativo:

La educadora establece momentos de diálogo con los niños con varios propósitos como recordar el tema que se ha tratado en días anteriores, proponer un nuevo tópico para su trabajar o bien, evaluar si aún resulta pertinente continuar trabajando con el tema vigente. En este punto resulta de interés resaltar que el tema más mencionado fueron las estaciones del año y, en particular la primavera. Llama la atención la alusión a características climáticas que corresponden a países ubicados más al norte del planeta en los que, efectivamente, el invierno suele asociarse con nieve.

- Empleo de un espacio gráfico:

Los niños pueden expresar con dibujos, letras o plastilina alguna idea manifestada a lo largo de un momento comunicativo. El educador escribe una frase, una idea y los niños lo ilustran con dibujo, papel recortado, acuarela. Esta producción colectiva permanece pegada en alguno de los muros, a la vista de los niños, durante períodos de tiempo variables.

- Momento expositivo:

Generalmente al concluir el momento comunicativo la educadora, retoma el tema hacia el cual los niños manifestaron interés y abunda sobre algún aspecto en particular; transmite un saber o aclara algún concepto. La exposición del docente es corta, apoyada ocasionalmente en material gráfico, planeada y preparada con anterioridad, y responde a los intereses de los niños. Distinguimos de esta exposición otras explicaciones que da la

---

<sup>2</sup> Al final de cada uno de los fragmentos de registro que aparecerán a lo largo de este trabajo se incluye una clave de identificación cuyo objetivo es mantener el control de los fragmentos citados así como asegurar la confidencialidad y el anonimato de los docentes observados.

educadora ante una pregunta específica o frente a nociones, ideas o palabras complejas contenidas en un texto que se lee.

- Propuesta de actividades:

La educadora propone al grupo la realización de la actividad que ocupará la mayor parte de la mañana. Se caracteriza por ser de tipo plástico, proponiendo la producción de un resultado final.

Se observaron algunas variantes para su realización:

- El educador propone el modelo a seguir y reparte el material correspondiente.
- El educador propone el modelo a seguir, pero cada niño selecciona el material con el que va a elaborarlo. Esto supone cierta flexibilidad del educador que permite que el resultado final no se apegue al modelo.
- El educador propone un material (masa, papel, crayolas, etc.), un tema general (por ejemplo, los animales) pero no propone un modelo a seguir.

Generalmente esta es la actividad que demanda más tiempo de preparación del educador. Es común que empleen una parte de la tarde o de la noche en recortar figuras, trazar siluetas, etc. para que los niños completen, peguen, recorten o dibujen al día siguiente. Resulta significativo que el educador se refiera a esta actividad como "nuestro trabajo" (Rjr., 1a.)

- Prácticas de aseo:

Asociada a la actividad central se encontraron algunas prácticas de limpieza y aseo realizadas por los niños. Se observó, por ejemplo, que los niños han incorporado a su rutina de actividades: lavarse las manos, lavar las brochas, pinceles y recipientes empleados, colocar el material en el lugar correspondiente, poner en la basura papeles y desperdicios, limpiar la mesa y barrer el suelo.

- Recreo:

Presente en todos los preescolares visitados, se plantea como una opción de actividad recreativa al aire libre, en la que el docente no tiene injerencia. En este momento de la mañana, los niños comparten sus juegos espontáneamente, corren, juegan a luchar, se sientan a comer su almuerzo, construyen túneles o puentes con la tierra o en el arenero,

se columpian, usan la resbaladilla. La duración de esta actividad es variable de un plantel a otro así como el horario en el que se realiza. En algunos preescolares visitados las educadoras deciden la hora de inicio y conclusión del recreo. En otros, está previamente establecido y se anuncia a través de una campana o timbre.

- Ejercitación física:

Se realiza, si el tiempo lo permite, al aire libre. Puede llevarse a cabo una o varias veces a la semana según el plantel. También el momento del día es indistinto. Se efectúan actividades de calentamiento muscular, rondas, ejercicios gimnásticos y juegos dirigidos como "calabaceado", "conejos a sus conejeras", ejercicios con aros, pelotas.

- Actividades dirigidas que no suponen la producción de un resultado gráfico.

Se consideran aquí algunas prácticas observadas durante el período de tiempo restante entre la actividad central y el recreo. Algunos ejemplos de esto son: ejercicios en un libro de matemáticas, hacer planas en el cuaderno de cuadrícula, colorear un libro de dibujar, jugar a la lotería, actividad libre en la que cada niño escoge con qué material trabajar: masa, palitos, colores, acuarela. También puede significar desplazarse libremente dentro del aula para ir a "jugar" con el material de las áreas de trabajo o escuchar a la maestra, quién cuenta un cuento a todos.

- Cantos y juegos:

Es una actividad muy esperada y aplaudida por los niños. Cantan, frecuentemente acompañados por una grabación, efectuando movimientos de mímica o ejercicios corporales que tienen que ver con la letra de la canción. También se repiten coplas, rimas, juegos como "Lobo ¿estas ahí?", "Matarilerilerón", "El patio de mi casa", etcétera. En algunos planteles, la educadora repartió instrumentos musicales a los niños (maracas, triángulos, cascabeles, panderos) para invitarlos a seguir el ritmo marcado por la música. También, durante esta actividad se preparan los bailables y números que los niños presentan en el festival del día de la madre o fin de cursos.

- Actividades realizadas después del recreo:

Después del recreo se concede un período de tiempo muy corto al trabajo en aula. Se observó que al regresar del recreo los niños: se dirigían a las áreas a buscar un material para llevarlo a sus mesas, seleccionaban un cuento para verlo solos o con otro

compañero, tomaban su cuaderno de colorear y crayolas, terminaban el trabajo que habían dejado inconcluso, jugaban libremente con sus amigos. Sin embargo, cuando la educadora regresaba al aula pedía silencio y atención hacia la actividad que ella proponía. Algunos niños continuaban trabajando con el material que habían transportado hasta sus mesas mientras la educadora contaba un cuento a todos los niños, mostrando las ilustraciones; coordinaba una siesta o canción de cuna para “dormir” (cierran los ojos y recargan la cabeza sobre la mesa) y enseguida otra canción para “despertar”; sugería aprender nuevas rimas, canciones o bailes; daba una explicación sobre la tarea que llevarían a sus casas.

- Despedida:

Es el momento, ya próximo a la hora de la salida escolar, en el que la educadora da avisos generales a los niños o recuerda el tema que se trató durante la mañana. Finaliza con uno o varios cantos de despedida.

La rutina cotidiana guarda ciertas semejanzas en sus ritmos y componentes no sólo entre los centros escolares observados en este municipio sino que coinciden con un estudio realizado en Argentina por Harf y otras (2002) en relación con tradiciones y mitos que mantienen su vigencia en el preescolar.

#### 4.1.2 Actividades de lectura y escritura en el centro de trabajo.

En todas las aulas visitadas se encontró que los nombres de los niños, escritos en cartón o papel lustre, estaban pegados en algún muro o ventana del salón. Sin embargo, sólo en este caso se pudo presenciar un uso didáctico. Esto parece corresponder con a una intención de manejar la pared letrada (Majchrzach, 2004: 41); sin embargo, no se obtuvo evidencia alguna de su uso.

Las actividades de **escritura** observadas fueron las siguientes:

1. La maestra escribe listas con la ayuda de los niños de los alumnos ausentes, de la cantidad de dinero que le entregan para comprar en el recreo y el nombre del propietario del dinero.
2. Los niños escriben su nombre en el trabajo que están realizando, en el pizarrón o en otro material, ya sea copiándolo o escribiéndolo “como ellos creen.”
3. Hacen planas de trazos, de figuras, de letras, de palabras, de frases cortas.

4. En un pizarrón o papel la maestra escribe el título del cuento que va a leer, la fecha todos los días.

Con respecto a las actividades de **lectura** se observó que:

1. La maestra lee cuentos en voz alta, hace aclaraciones, plantea preguntas para verificar la comprensión y describe imágenes, con o sin la colaboración de los niños.
2. Los niños "leen," identifican y manipulan tarjetas con su nombre.
3. Los niños repiten a coro, silabeando, lo que la maestra acaba de escribir.
4. Los niños eligen y hojean libremente los libros disponibles en el aula.

En relación con el **ambiente alfabetizador** del preescolar se observó en los planteles visitados que gran parte del material existente en el aula se encuentra etiquetado con su nombre: plastilina, palitos, fichas, pinceles, acuarelas, figuras geométricas, etc. El mobiliario del aula está marcado y las áreas de trabajo identificadas con un letrero. Además, en varias de las aulas pueden verse letreros con los nombres de los niños en las paredes, los días de la semana, la fecha, el "reloj del clima", los números del 1 al 10, las vocales, los colores, etc.

#### **4.2 Sistematización de las interacciones verbales observadas en el trabajo cotidiano**

Durante la lectura y relectura de los registros de observación en aulas preescolares, quedó de manifiesto que los intercambios verbales ocupaban una proporción de tiempo importante dentro de las sesiones; también se identificaron particularidades en el uso del lenguaje. Más allá del interés por contar las verbalizaciones emitidas, avanzar en el sentido de una explicación del sentido de las mismas fue el motor para realizar la clasificación que se presenta a continuación. Dicho ordenamiento resulta de organizadores elaborados empíricamente a partir de la revisión detallada de los registros. Se desecharon dos versiones preliminares porque dejaban fuera interacciones muy interesantes. La versión que aquí se ofrece, si bien más general, resultó suficientemente abarcativa. Es un paso adelante; queda pendiente la tarea de pulirlo ya que, con toda certeza, al mirar las categorías a la luz de la teoría será necesario completar, afinar y reformular.

Se identificaron cuatro grupos de interacciones verbales: educador-niño o educador-grupo, niño-educador, niño-niño y finalmente, en un conjunto separado de las anteriores se identificaron las interacciones relacionadas con la lengua escrita.

#### 4.2.1 Interacciones verbales educador-niño

En este apartado se agrupan las intervenciones a través de las cuales el educador se relaciona con sus alumnos. De acuerdo con los datos empíricos, los intercambios verbales entre docentes y alumnos en el aula preescolar son de varios tipos: el maestro elabora y responde preguntas, retoma la intervención espontánea de un niño, da instrucciones, da información sobre un tema en particular, llama la atención de uno o varios niños para disciplinarlos, canta o dice rimas con varias intenciones y por último, se relaciona verbalmente con el grupo a través de interrupciones. Se presentan ahora las variantes de cada categoría con ejemplos que las ilustran.

##### a) El maestro hace preguntas...

...que él mismo responde.

Maestra: ¿Qué quiere decir salvaje? (sin esperar respuesta). Que como que digamos que estos animalitos nomás están acostumbrados a estar con su familia. Si uno se acerca para acariciarlos reaccionan a atacar. No son amigables. Posiblemente piensan que queremos atacarlos. (RJa., 3a.)

...que fomentan la participación de los niños.

Maestra: ¿Cómo amanecieron?  
Niños: ¡Bien!  
Maestra: Y el día ¿cómo amaneció?  
Niños: ¡Frio!  
Maestra: ¿Qué se ponen los niños cuando hace frío?  
Lucía: Chamarra.  
Maestra: (Asiente).  
Aldo: ¡Doble suéter!  
Maestra: Ajá.  
Martín: ¡Doble pantalón! (ríe).  
Maestra: ¿Doble pantalón?  
Mario: Yo me puse pijama (todos ríen). (RJa., 2a.)

...que suponen un conocimiento previo de parte de los niños.

Maestra: ¿Cuando hace frío que (titubea, creo que busca la palabra adecuada)... que estación es?  
Niños: (Nadie responde). (Rjr., 1a.)

...que propician la evocación.

Maestra: Ya sólo hacemos las mariposas. Vamos a acordarnos cómo nacen las mariposas.

Juan: Unas de un gusanito.

Maestra: Muy bien.

Olga: Otras cuando se mojan y cuando ya nacen ¡ya!

Maestra: Muy bien.

Christopher: De un huevito que están adentro y luego se salen.

Maestra: Muy bien. (Rjg., 1a.).

...que conducen a una respuesta única.

Maestra: ¿Y cómo es el clima en la primavera? ¿frio o calentito?

Niños: Calientito. (Rjr., 1a.).

...que no propician respuestas.

Maestra: No se molesten ¿a qué venimos a la escuela? ¿a molestarnos? (Rja., 3a.)

Maestra: Bien, pásenle a su lugar chaparritos. (Los niños toman sus sitios y hacen ruido con las sillas, hablan entre ellos). ¡Arriba las manos! ¿Quién tiene manos? ¡Abajo! ¡Buenos días! (Rja., 2a.).

...para atraer la atención de los niños.

Maestra: Miren, miren ¿qué creen que les traje hoy (Muestra unas tarjetas de cartón con imán en la cara posterior ; en la cara anterior un nombre y una pequeña ilustración).

Víctor: ¡Los nombres!

Maestra: ¿Cómo saben que son nombres?

Víctor: Porque dice la "A".

Azucena: ¡Es Azucena! (exclama sonriendo). (Rjr., 3a.).

...para conocer la opinión de los niños.

Maestra: ¿Chaparros, hemos estado trabajando con...?

Niños: ¡Animales!

Maestra: Animales ¿que?

Niños: (Al mismo tiempo) ¡Salvajes! ¡domésticos!

Maestra: Ahora yo les pregunto ¿quieren seguir trabajando con animales?

Niños: (Al mismo tiempo) ¡Sí! ¡No!

Gabriel: ¡Yo quiero hacer un chango!

Luis Migue: (Al mismo tiempo que Gabriel) Yo un caballo.

Adrián: (Gritando) ¡Un águila!

Maestra: ¿Un águila? ¿Para mañana? (Rjr., 2a.).

## b) El educador responde preguntas...

...con otra pregunta.

Olaf: ¿Qué no vamos a jugar al elefante?

Maestra: ¿Quieres jugar al elefante?

Olaf: Sí. (Rjra., la.).

...con una acción.

Dioselina : ¿En dónde ponemos los papeles Maestra?

Maestra : Aquí (pone el bote en medio del salón), en la basura. (Rjr., 1a.).

...con una explicación.

César: ¿ A poco usted tiene recámara?

Maestra: Pues si César.

César: Entons ¿no vive aquí?

Maestra: Aquí con ustedes trabajo en las mañanas, pero también tengo mi casa con mi recámara, mi cocina para hacer de comer...

Gaby : Su baño.

Maestra : Si, mi baño. Y mis hijos y mi esposo (se ríe).

César : (Se tapa la cara y ríe, parece avergonzado). (Rjg., 2a.).

...generando retroalimentación entre los niños.

Maestra: Ustedes ya vieron en sus libros como se convirtió en verde el amarillo con el azul. Y ¿qué creen que pasó aquí? (señala una ilustración del libro). A ver piensen qué pudo suceder.

Brenda: Se revolvió.

Maestra: Muy bien Brenda ¿qué se revolvió?

Brenda: (Silencio).

Maestra: ¿Quién le ayuda a Brenda?

Daniel: Que se revolvió el color.

César: Que amarillo con rojo es anaranjado. (Rfg., 2a.)

...proponiendo opciones.

Ana María : ¿Cómo lo pintamos Maestra?

Maestra : Lo pueden iluminar del color que sea o del color que son los yak" (Rja., 3a.).

...ignorándola.

Maestra: A ver vengan todos a sentarse aquí. (Ella toma una sillita y se sienta. Los niños vienen a sentarse e hincarse en el suelo alrededor de ella. Tres niños traen una silla para sentarse).

Apolinar : Maestra, este Isaac trajo silla ¿a poco podemos traer la silla?

Maestra : A ver ¡shhh! Vamos a contar este cuento... (Rjf, 3a.)

c) El maestro retoma la intervención espontánea de una niña o de un niño...

...para regresar al tema del día.

Daniel: Que se revolvió el color.

César: Que amarillo con rojo es anaranjado.(Fabiola se acerca a la Maestra mostrándole su cuaderno de trabajo. Le dice algo que no logro oír).

Maestra: Fabiola quiere que veamos esta lámina porque también esta lámina le recuerda la primavera y se relaciona con la primavera. (Rjg, 2a.).

...para estimular el interés de los demás niños.

Maestra: ¿Y cómo le hacía?

César: (Imitando el sonido del animal) ¡Uuuuu, uuuu! (Todos ríen. Hacen también el sonido y se ponen a caminar sobre las rodillas. Hay ruido).

Armando: Yo tengo un elefante en mi casa.

Maestra: ¡Oigan dice Armando que tiene un elefante en su casa! (Levanta la voz para que todos la oigan). Y ¿qué le das de comer?

Armando: Nada porque es de peluche.

Maestra: ¡Ah! ¿Oigan y este qué es...? (Rjj., 1a.).

d) El docente da instrucciones...

...acerca de qué, cómo y con qué trabajar.

Maestra: Ahora vamos a trabajar el animalito de hoy ¿se acuerdan cuál es?

Niños: El águila.

Maestra: ¡Mjm! (Va a su mesa por las águilas que ella les trajo dibujadas en cartulina). Vamos a repartirlas. ¿Me ayudas Luis Mi?

Luis Miguel: (Asiente. Se levanta de su lugar, toma los dibujos y los reparte).

Maestra: ¿Trajeron sus plumas?

Niños: ¡Sí!

Gabriel: Este Ubaldo me traiba las mías. (Los niños se ponen a trabajar en cuanto reciben su dibujo. Mientras, la maestra prepara material : recipientes pequeños con agua y gises de muchos colores).

Maestra: Miren, les voy a mostrar cómo podemos colorear nuestras águilas. (Se sienta en una silla de los niños, toma un águila, un gis azul y un recipiente con agua. Moja el gis y empieza a colorear con movimientos muy precisos : de izquierda a derecha). Fíjense, sólo hacia un lado porque si lo hacemos así (en sentido inverso) se puede romper el papel. Así, despacito, tenemos todo (muy lentamente y bajando el volumen) el tiempo. (Rjr., 3a.).

...sugiriendo qué hacer o qué no hacer, sin indicar cómo ni con qué.

Maestra : ¡No vayan a tapar las letras porque si no, no se va a entender qué dice! (Rjr., 1a.)

Maestra: ¡Muy bien! Ya pueden agarrar el material que quieran. (Los niños se dirigen hacia las áreas de trabajo para escoger su material. Algunos eligen cuentos, se sientan en su lugar a verlos. Otros se dedican a hacer construcciones con un dominó elaborado por la Maestra con cajetillas de cigarro. Seis están en el pizarrón dibujando y borrando. Tres niñas en el área de dramatización hablan entre ellas y se miran en el espejo. Unos todavía están pintando su acuarela y otros más lavan sus botes y sus pinceles. Dos niños usan un material para armar. La Maestra los observa).

Maestra: ¿De qué otra manera lo puedes hacer Samuel? ¿De qué otro modo lo puedes armar? Samuel: (Intenta armarlo de otro modo. La mira interrogándola con los ojos.)

Maestra: ¡Mjm! Así también. (Rjr., 2a.).

...dice con qué material y qué se va a hacer, sin indicar cómo.

Maestra: ¿Bueno, se acuerdan de la primavera? ¿Qué animales hemos dicho que hay aquí?

Niños: (Todos gritando al mismo tiempo) ¡Conejo! ¡Pájaro! ¡Catarina! ¡Mariposa! ¡Tortuga! ¡Pez! ¡Rana! ¡Arcoiris! ¡Arbol! ¡Flor!

Maestra: Bueno, pues ahora les voy a dar masita para que puedan hacer todo eso con la masa." (Rjr., 3a.).

...dando dos instrucciones condicionadas.

Maestra: ¿Ya acabaron? (no espera respuesta). Bueno, ya pueden ir a buscar un libro o un cuento, pero antes recogan por favor toda la basura. (Rjr., 1a.).

...planteando opciones y aceptando sugerencias.

Maestra: Si quieren en este cuadríto pinten una mariposita (Señala un espacio en la hoja de "Mi cuaderno de trabajo preescolar").

Israel: No, ya vámonos a recreo.

Maestra: Bueno, ya veo que se quieren morir de hambre. (Son las 10h45) Mejor vamos a lavarse, a comer y a tomar agua.

Niños: ¡Eceee! (Se levantan de sus lugares. Algunos se salen del salón, otros rodean a la Maestra).

Maestra: ¡Ahorita doy dinero para que vayan a comprar! Con calma y nos amanecemos! (Ríe). (Rjg., 2a.).

e) El educador da información sobre un tema en particular...

...empleando el monólogo.

Maestra: Hoy vamos a ver, como parte de nuestro proyecto, a un gusanito. Los gusanos se hacen mariposa. En este (señala la lámina que pegó) se ve un gusanito que nos ayuda muchas veces para hacer nuestra ropa. La tela de su ropa (señala a los niños) se saca de aquí (señala la ilustración), de los hilos de los capullos del gusano de seda, que se hila, se trabaja y luego se hacen telas en los telares. (Rjf., 1a.).

...permitiendo la intervención de los niños.

Maestra: Estas mariposas viven muy lejos por allá en Canadá. Allá hace mucho frío. ¿Y qué les podría pasar con el frío?

Olga: ¡Se mueren!

Uriel: ¡Se congelan!

Maestra: Sí, por eso se ponen a volar y se vienen a México y llegan a Michoacán. Y ahí se duermen. ¿Les gustaría ir un día a conocer ese lugar?

Niños: ¡Sí! (Gritando).

Daniel: ¡Ya lo conozco Maestra, yo ya fui con mi padrastro y hay hartísimas desas maripositas por todas partes.

Maestra: Si es cierto ¿verdad? . (Rjg., 2a.).

f) El maestro disciplina o llama la atención del grupo...

...cuando desapueba la iniciativa de algún niño.

Maestra: Mary (habla fuerte pero no parece enojada), deja el resistol en medio para que lo puedan usar todos. (Se levanta y va hacia la mesa de las niñas). (Rjr., 1a.).

...con indicaciones de orden y silencio.

Maestra: Israel ¿qué dije? Los quiero sentados en la alfombra. Dejen esos instrumentos. Dejen esas pelotas en su lugar. Dije sentados, eso es estar acostados. (Rjj., 1a.).

Maestra: Ya se colocan en círculo. ¡Ya! (¡Grita!) ¡Silencio, silencio, silencio! (Parece desesperada). (Rja., 2a.).

...con amenazas.

Maestra: ¿A ver, quiénes son los que se andaban saliendo? Vi a Marco y a Juanita y a Sofía y a Leonel. Esos que se andan saliendo no van a ir a recreo. (Rjf., 1a.).

...recordando castigos anteriores.

Maestra: Acuérdense que ayer castigué los libros y lo de la cocina, así que no, no pueden agarrarlo.

Nicolás: ¿Y si lo agarramos?  
Maestra: (Silencio.) (Rjf., 1a.).

...con contraordenes.

Maestra: ¡Corazones siéntense! o bueno, mejor vénganse a ver, si quieren ver. (Rja., 3a.).

g) El educador interrumpe...

...su propia explicación para disciplinar.

Maestra: ¡Se sientan! (Los niños van a sentarse. Hacen ruido al retirar la silla, algunos hablan). Vamos a estar en silencio un rato : Imagínense (se oye ruido y risitas), imagínense que están inflando un globo... ¡Imagínenselo solamente! (Eleva la voz. Creo que está molesta. Unos niños haciendo uso de la mímica, inflan un globo y se ríen muy complacidos). ¡Hoy no va a haber premio! ¡Siéntate bien Jorge!" (rja., 2a.).

...la interacción verbal espontánea niño-niño.

Sofía : Hay algunos gusanitos que son grandes y pican.  
Beatriz : ¡Ajá! (Abriendo los ojos con admiración, como con susto).  
Maestra : Pero este no. (Sonríe. Parece divertida).  
Sofía : Hay unos verdes que si pican.  
Maestra : Pero este no, este es el gusano de seda con el que sí se hacen telas. (Rjf., 1a.).

...la actividad de los niños para continuar con su programa.

Los niños van entrando al salón. Van por sus libros de colorear y crayolas. Se van instalando en sus mesitas y algunos sobre el tapete. Trabajan concentrados, tranquilos y en silencio. Parecen contentos. 9h15 Entra la Maestra al salón, hablando en voz alta).  
Maestra : ¡A veeer! ¡Buenos días, chaparritos! Van a dejar sus libros, vamos a empezar las actividades de este día (sólo cuatro, de los 15 niños que están en el salón, se mueven). Voy a contar hasta tres : uno (Los niños se empiezan a mover con prisa), dos, tres". (Rja., 2a.).

h) El docente canta o repite rimas como estrategia para...

...iniciar el trabajo.

Maestra: ¡A ver! Ya regresamos del recreo. A ver, todos aplaudiendo. (Palmea rítmicamente. Poco a poco los niños se reúnen en un círculo con ella siguen el ritmo con las palmas).  
Niño: (Habla muy quedito y no lo escucho).  
Maestra: ¿Cantamos? (Creo que el niño le pidió que lo hicieran).  
Niños: ¡Sí!  
Maestra: ¿Qué cantamos?  
Niña: ¡Aguita! (Rjs., 1a.).

... pasar el tiempo.

Maestra: Todavía no suena el timbre para salir al recreo. ¡A ver callados! Vamos a antar la de "Pin-Pon" (Cant:n) ¡Todos dormidos! Pin- pon está dormido...(suena el timbre, no concluyen el canto. (Rjj., 1a.).

...mantener el orden y el control

Maestra: ¡Se colocan en la alfombra! (Los niños dejan el círculo que estaban formando y van a sentarse en el tapete, todos amontonados. Entonces empiezan a empujarse, a reír, a gritar y a aventarse. La Maestra busca la cinta adhesiva, cuando percibe el desorden inicia un juego de

palabras). Tan, tan...¿Quién es? (Los niños acompañan a la Maestra repitiendo a coro. Al terminar, inicia otro inmediatamente). Este dedito se encontró un huevito... (Los niños la acompañan a coro. Mientras tanto la Maestra pega en el pizarrón un pliego de papel bond. Termina con una rima). Un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder (Los niños imitan la acción de cerrar con llave un candado imaginario sobre sus labios). (Rja., 2a.).

#### 4.2.2. Interacciones verbales niño-educador

Con base en los organizadores que el análisis de los registros sugirió, éste apartado consiga el tipo de intercambios que se suscitan entre los niños y el educador cuando los primeros se dirigen al segundo: hacen preguntas a la maestra, responden sus preguntas, la llaman, la interrumpen, se expresan espontáneamente, cantan o dicen rimas. Se presentan a continuación ejemplos de cada variante.

##### a) Los niños hacen preguntas a la maestra...

... acerca de la afirmación de un compañero.

Deayn : (Habla con Sandra. No oigo lo que dicen).

Sandra: Este Deayn dice que no le recuerda la primavera. ¿Vedá que si es de primavera Maestra? Maestra: Para Sandra Monroy, Daniel, Lucía y Chayito, esta les recuerda la primavera. Pero la mayoría tiene esta otra lámina, así que vamos a ver esta otra el día de hoy (señala la que prefiere la mayoría). (Rjg., 2a.).

...sobre el trabajo que realizan, ya sea verificando el procedimiento o buscando reconocimiento.

Félix: Mira (mostrándole a la Maestra una imagen en el cuaderno de trabajo) una rata... ¿la pongo?

Maestra: ¿Las ratas son animales?

Félix: Sí.

Maestra: Entonces sí. (Rjr., 1a.)

...sobre el tema que la maestra explica.

Maestra: A ver fíjense, les puse un animal en el pizarrón ¿cuál es?

Octavio: ¿Un búfalo de los que corren en estampida?

Maestra: No, no es un búfalo ¿Qué es? (Rja., 3a.).

...sobre las imágenes que la maestra muestra.

Maestra : (Dice unas palabras en ñañú y muestra la lámina del libro).

Juan : ¿El búho también es un pájaro?

Maestra : Mjm. ¿Por qué es un pájaro?

Magdalena : (Responde en ñañú ).

Maestra: Porque tiene plumas. (Rjs., 1a.).

...pidiendo autorización para iniciar una tarea o efectuar alguna acción.

Rafael: Yo ya acabé Maestra.

Maestra: Ahorita que venga la cubeta nos lavamos las manos.

Juan Manuel: ¿Maestra adentro no le pintamos?

Maestra: No, adentro no.

Rafael: Maestra ¿puedo ir a ver qué pasa con la cubeta? o mejor ¿me lavo las manos allá?

Maestra: ¿Qué ya te anda?

Rafael: Sí. (Rjj., 1a.).

b) Responden preguntas de la maestra...

...a coro.

Maestra: ¡Muy bien! ¿Cómo amanecieron?

Niños: (A coro) Bien.

Maestra: ¿Durmieron bien?

Niños: (A coro) Sí.

Maestra: ¿Desayunaron?

Niños: Sí (A coro, con desgano). (Rja., 2a.)

...gritando al mismo tiempo que habla otro niño.

Maestra: ¿Qué van a poner?

Niños: (Gritando, todos al mismo tiempo). ¡Arboles! ¡flores! ¡plantas! ¡piedras! (Rjr., 1a.).

...espontáneamente.

Maestra : (Toma una libreta) No vinieron ni Christopher, ni Noel, ni Lucero de la mañana, ni Isabel... ¿Qué habrá pasado con esos niños?

César: ¡Se habrán muerto! (Rjg., 2a.).

c) Llaman a la maestra...

...para verificar su trabajo.

Daniel: A mí pregúnteme los nombres Maestra.

Maestra: A ver (señala el 1).

Daniel: Uno.

Maestra: (Señala el 5).

Daniel: Cinco.

Maestra: (Señala el 7).

Daniel: Siete (Continúan hasta terminar el ejercicio. Daniel acierta en todos).

Maestra: ¡Uy, muy bien! (Rjg., 1a.).

...para que sancione a algún compañero.

Javier: Maestra, este José ya se trasquiló.

Maestra: ¿Ahorita? Dame esas tijeras, ya no te las voy a prestar". (Rjr., 1a.).

...para pedirle material.

Arturo: Dame tijera Maestra.

Giovani: (Dirigiéndose a su maestra) ¿No me vas a dar un cuaderno para cortar? (Rjr., 1a.).

d) Interrumpen a la maestra...

...entrando o saliendo del aula.

Maestra: Vamos a ver quién se gana una sorpresa hoy. ¿Quién quiere... (Un niño grita desde la puerta)

Aldo: ¡Adiós carnales!

Beto: ¡Ya se salió! (La Maestra mira hacia la puerta).

Maestra: ¿Quién quiere poner la mariposa en su lugar? (Rja., 2a.).

...para preguntar algo que no tiene relación con lo que la educadora está explicando.

Maestra: ¿Qué más vamos a cuidar?

Esteban: ¡Los osos!

Maestra: Son animalitos.

Alejandra: Las plantas.

Maestra: Ya lo pusimos (Pega el tercer pliego de papel blanco). ¿Qué más tenemos que cuidar?

Félix: Maestra ¿sí puedo cambiar de silla?

Maestra: (Bajando la voz) Sí Félix. (Subiendo la voz) ¿Qué harían si...? (Rjr., 1a.).

...para pedirle algo.

Maestra: Entonces...les traje estos libros para que puedan ver fotos de animales.

Niños: ¡Yo ese! ¡Yo ese! (Todos quieren el libro más grande, que tiene fotos de animales en la portada).

Maestra: Todos van a poder ver todos los libros, si lo hacen con orden.

David: ¡Maestra! Quiero la reglota esa que tú usas.

Maestra: ¿La grandota? (La toma de arriba del pizarrón) ¿Esta quieres?

David: Sí, ésa. (Rjr., 3a.).

e) Se expresan espontáneamente...

...para comentar una experiencia relacionada con el tema que se está tratando.

Maestra: ¿Les gustaría ir un día a conocer ese lugar?

Niños: ¡Sí!

Daniel: Ya lo conozco Maestra. Yo ya fui con mi padrastro y hay hartísimas desas maripositas por todas partes. (Rjg., 2a.).

...para manifestar desacuerdos.

Maestra : Al niño que esté bien derecho le voy a dar un instrumento musical. Primero las niñas.

Oscar : ¡Ay! ¡Siempre ellas! (Se cruza de brazos y arruga la frente).

Maestra : Pues sí, siempre son las más bonitas. (Rja., 2a.).

...para hacer proposiciones o sugerencias.

Noel: Se parece al César, Maestra.

Maestra: ¿Sí es cierto muchachos? ¿Se parece a César?

Niños: ¡Sí!

Noel: Póngale su nombre, Maestra.

Maestra: ¿Le pongo su nombre? Bueno... (Rjg., 1a.).

...para comunicar una inquietud.

Noel : Dice mi Mamá que ya se va a acabar el día.

Maestra : ¿Cuál día hijo?

Noel : El que nos vamos a morir.

Maestra : ¡Ay Jesús de Veracruz!

Luis : Mejor nos vamos todos al cielo.

Maestra : Sí, mejor nos vamos todos al cielo.

César : No, yo me quiero quedar para hacer muchos trabajos.

Daniel : Y yo todavía no crezco.

Maestra : Yo ya crecí, pero todavía quiero quedarme otro rato. (Rjg., 1a.).

...para mostrar su trabajo.

Juan Pedro : ¡Aquí viene mi Mazinger! ¡Tiene un clavo y vuela mi Mazinger!

Maestra : ¿Tiene un clavo de veras?

Juan Pedro : Sí, mira cómo lo hice (muestra a la Maestra el clavo que hizo con dos corcholatas y un palito de madera). (rjr., 2a.)

f) Cantan o dicen rimas...

...a petición de la maestra.

Maestra : Bueno, vamos a saludarnos con un canto.

Todos : "Buenos días en el Jardín" (Los niños cantan con mucho entusiasmo, siguen los movimientos. La Maestra no deja de sonreír). (Rjg., 1a.)

...por iniciativa propia.

José Artemio : Vamos a cantar una canción de primavera Maestra (lo dice en tono de súplica)

Maestra : Bueno. ¿Quiéren cantar "Primavera ya llegó?"

Niños : ¡Sí! (Rjr., 1a.).

#### 4.2.3 Interacciones verbales niño-niño

Dentro del aula, los niños interactúan entre sí de distintos modos. Este apartado consiga el tipo de intercambios verbales que se suscitan entre ellos en el aula preescolar: comentan un evento, juego o situación compartida anteriormente, intercambian puntos de vista sobre lo que sucede, pelean, juegan, cantan. Se presentan ahora algunos ejemplos.

a) Comentan un evento, juego o situación compartida anteriormente.

Danilo : ¿Tu fuistes al circo *vedá*?

Nallely : Si y había unos cerdos que correteaban.

Danilo : Y el lobo feroz corría y corría.

Nallely : Y el puerquito corría y corría (rien, parecen muy contentos). (Rjj., 1a.).

b) Intercambian puntos de vista sobre lo que sucede

Gabi: Me anda de sueño.  
Uriel: Es que se desveló.  
Miguel: Sí, quiere decir que se desveló. (Rjg., 1a.)

c) Pelean

La Maestra sale del salón sin decir nada. Creo que fue a ver si pueden ir a mostrarle el trabajo a los niños del otro salón. Los niños siguen trabajando...hasta que Félix se pone a gatas sobre la mesa y abraza a Javier para jugar "luchitas". No están enojados, están jugando. Juan Carlos viene a meterse a las "luchitas" y golpea muy fuerte a Javier en el abdomen. Javier se queda llorando, empieza a romper su trabajo y todos los papeles que tiene cerca. Está muy enojado. La Maestra entra al salón. (Rjr., 1a.)

d) Juegan...

...con el material

Jonathan: Mira el conejillo que yo hice ¡poing! ¡poing! ¡poing! (hace como si saltara el conejito). (Rjr., 2a.)

...con elementos que no pertenecen al salón de clases

José Artemio: ¿Quién juega a la baraja con nosotros? (Lleva la baraja a su mesa y se ponen a jugar. Los demás niños limpian el salón o continúan recortando. Otros fueron por un rompecabezas). (Rjr., 1a.)

...con juegos de palabras

Israel: ¿Cómo te llamas? Come lagañas (los niños que están junto a él, se ríen).  
Luis: ¡Ora, toca la tambora! (Rjg., 1a.)

e) Cantan mientras trabajan

Olaf: ¡Aquí hay un elefante! (sigue haciendo su trabajo) Un elefante se columpiaba sobre la tela de una araña, como veía que resistía (continúa cantando, otras dos niñas se le unen). (Rjs., 2a.)

#### 4.2.4 Interacciones verbales en relación con la lengua escrita

Se consignan en este apartado los intercambios verbales registrados en el aula preescolar cuyo contenido alude directa o indirectamente a la lengua escrita.

a) Trazo de letras.

La maestra escribe frente a los niños, por iniciativa propia.  
Maestra: A ver ¿quién me dice la fecha de hoy?... Rosalba.  
Rosalba: Jueves.  
Maestra: Sí, Rosalba es jueves (escribe en el pizarrón : jueves). ¿Qué más?  
Juan Pedro: Jueves 23 de marzo, Maestra.  
Maestra: Si Juan Pedro, muy bien (escribe 2 de marzo de 1995). (Rjr., 2a.)

Maestra: El niño que vaya terminando viene para que le ponga su nombre y van enjuagando su pincel allá afuera (Rjg, 2a.)

- b) La maestra escribe frente a los niños, a petición de ellos.

Maestra: ¿Le pongo su nombre? Bueno..(concede y se voltea a escribir, mientras dice) : CE-SAR (usa sólo mayúsculas) (Rjg, 1a.)

- c) Los niños escriben espontáneamente.

Maestra: Aquí Fabiola puso el cielo. (En el dibujo hay letras FPPB. Supongo que Fabiola escribió su nombre. La maestra no lo menciona. Otra niña le entrega el suyo). ¡Ángeles le puso su nombre! (Lee, al tiempo que señala) An (AN), ge (LE), les (ES). (Rfg., 2a)

- d) Los niños escriben a solicitud de la maestra.

Tomasa: Si no me sale bien, yo no lo hago.

Maestra: Pues trata de que te salga bien porque ahora vamos a ver a quién le salió mas bonito y le vamos a dar muchos aplausos. (Rjs., 2a.)

- e) Los niños observan y cuestionan a quien escribe.

Juan Pedro: (Al salir del salón se acerca a mí. Me observa) ¿Todas esas letrillas las pusiste tú Maestra? (señalando mis notas) Mírala, ¡qué rápido las pones! ¡qué envidiosa! (Sale del salón) (Rjr., 2a.)

- f) Los niños leen...

...lo que escribe la maestra.

Maestra: Vamos a escribir aquí : Cui-da- a-las-plan-tas

Niños: (Sin que la Maestra se los pida, repiten a coro, silabeando)

Maestra: (Vuelve a leer en voz alta, silabeando. Subraya cada sílaba). (Rfr., 1a.)

...lo que está escrito en el salón de clases.

Maestra: ¿Sabes dónde está tu nombre?

María de la Luz: Sí

Maestra: A ver, ve a ponerlo tú solita tu nombre

María de la Luz: (Se pone de rodillas, sobre una mesa, frente a la ventana en la que están pegados los letreros con los nombres de todos los niños)

Maestra: ¿Traes lápiz Luz?

María de la Luz: (Niega con la cabeza)

Maestra: Ten un lápiz si tú no traes (se lo da a la niña)

María de la Luz: (Se pone de pie sobre la mesa y señala su nombre. Voltea a ver interrogativa a la Maestra) Esta.

Maestra: Sí, lleva una silla para que te acomodes. (Rjs., 2a.)

- g) Empleo del texto impreso...

...para recortar.

(Los niños están sentados recortando "Mi cuaderno de trabajo preescolar" y otros libros).

Maestra: Tomasa ¿ya terminaste mijita?

Tomasa: Ya

Maestra: A ver ¿dónde están los que recortaste, porque los vamos a pegar?

Tomasa: (Va a su lugar. El suelo está lleno de papel amontonado, recortes de revistas y de libros viejos). (Rjs., 2a.)

... como fuente de información.

Maestra: Bueno miren (señala una imagen de "Mi cuaderno de trabajo preescolar") Beni encontró aquí unos pajaritos ¿Quieren verlos? ¿Sí? ¿sí quieren en donde buscó Beni o van a buscar otro (agrega algo en Ña ñihu)?

Luciano: Yo ya busqué algo Maestra (muestra una ilustración del libro)

Maestra: (De pie detrás de él da inicio a la lectura en voz alta de la historia que Luciano le muestra. Después habla Ña ñihu. Supongo que repite la historia). (Rjs., 1a.)

... como material didáctico, para apoyar la temática.

Maestra: Ayer me di cuenta que no sabemos bien qué animalitos trabajamos ya y cuáles todavía no. Entonces...(guarda silencio un instante mientras busca algo en su mesa. Los niños la miran atentos. Parecen interesados en lo que hace la Maestra) les traje unos libros para que puedan ver fotos y dibujos de animales.

Niños: ¡Yo ése! ¡Yo ése! (Rjg., 3a.)

...como medio recreativo.

Maestra: ¿Ya acabaron? Bueno, ya pueden ir a ver un libro o un cuento... (Rjr., 1a.)

#### **4.3 Reflexiones en torno al uso de los libros en el nivel preescolar**

Asimismo, la rutina de actividades que se ha descrito, permite identificar algunos momentos del día en los que resulta especialmente pertinente el trabajo con los libros.

El libro puede estar presente prácticamente a lo largo de toda la jornada escolar, con diferente intensidad e intencionalidad. Por ejemplo:

##### *Inicio de actividades y saludo*

La presencia de los libros en el aula puede aprovecharse al inicio del día como una forma suave de incorporarse al trabajo en el aula. Iniciar la jornada con un momento tranquilo puede diversificar esta actividad que corre el riesgo de tornarse monótona y previsible.

##### *Pasar lista y poner fecha.*

Estas acciones habituales y cotidianas en la rutina escolar presentan oportunidades invaluable para poner a los niños en contacto con el nombre propio, lo que tiene un alto valor dentro de la fase inicial de la alfabetización.

*Momento comunicativo.* Esta actividad, que básicamente establece un nexo con la actividad anterior e introduce nuevos contenidos, puede ser reforzada de manera

importante con los libros si se aborda como un verdadero dialogo en el que se intercambian experiencias y saberes; en el que se escucha y se permite la interpelación.

*Momento expositivo.* En este momento el libro informativo puede ser un importante apoyo didáctico para la maestra utilizándolo en función de los contenidos que desarrolla e invitando a niñas y niños a explorarlos.

*Propuesta de actividades.* Podría incluir la de leer o escribir un libro cuyo contenido tendría que estar ligado a los intereses del grupo.

*Recreo.* Asociado a este periodo de libre esparcimiento, el libro adquiere un carácter recreativo. Permitir el libre acceso al espacio de lectura del salón (o biblioteca del centro, si se cuenta con ella) acervo durante este momento puede significar un cambio en la percepción de la actividad de leer asociada más con una tarea ardua que con un espacio de placer. Durante el recreo a muchos niños les gusta poder leer cuentos, hojear algún libro en compañía de otros niños o escuchar leer a su maestra.

*Y después de recreo.* Este último momento del día, puede ser el momento privilegiado para disfrutar cotidianamente los libros. El libro puede así cumplir una función articuladora de este momento, no ya desde una función instrumental, sino esencialmente recreativo, expresivo, comunicativo. Es pues, el momento de disfrutarlos libros, jugar a partir de ellos e interactuar de las más diversas formas con sus compañeros. Para ello se requiere ligar la lectura a la expresión literaria, plástica, teatral, corporal.

Un trabajo de esta naturaleza demanda modificar la disposición del mobiliario en el aula, pero sobre todo, ampliar los márgenes para la actividad de los niños y la comunicación con sus compañeros y maestra. Se trata de un cambio cualitativo esencialmente en la conducción pedagógica.

En cuanto a la estructura del trabajo diario, el trabajo con la lengua escrita, atiende a dos de los doce propósitos del nuevo programa; la importancia que se da a la educación

artística y al desarrollo de la expresión oral del niño, lo cual permite ligar de manera natural la propuesta de trabajo con los libros a la propuesta actual ya que fortalecerá la confianza para expresarse, dialogar, escuchar, conversar, ampliar vocabulario y enriquecer su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.

El segundo propósito se dirige a que comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. Si se trabaja con libros de diversos tipos y contenidos diversos: cuentos, poesía, recetas de cocina, información general (animales, dinosaurios, etc); en adición a otros portadores de texto, el propósito puede lograrse con mayor claridad.

Tomando en consideración que el PEP 2004 pretende que los niños desarrollen, por ejemplo, el gusto por la lectura porque en el jardín de niños se les leen textos diversos en forma regular, le permiten tomar un libro y tratará de leer guiándose en las imágenes o tratando de adivinar lo que dicen las marcas escritas impulsando cinco competencias con sus respectivas sugerencias de trabajo. También conocerá diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. Interpretará o inferirá el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura (por ejemplo, de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia). Expresará gráficamente las ideas que quiere comunicar y verbalizarlas para construir un texto escrito con ayuda de alguien. Y finalmente, conocerá algunas características y funciones propias de los textos literarios (SEP: 2004, 66-70).

La organización del tipo de interacciones verbales que pueden encontrarse en el preescolar, presentada más arriba, permite establecer brevemente algunas apreciaciones respecto de las condiciones pedagógicas para el uso de los libros en este nivel.

La descripción de las interacciones verbales pone de manifiesto que una de las características que mejor puede ser aprovechada para acercar la literatura infantil a los niños, es la frecuente disposición de las educadoras a dialogar con los pequeños, a escucharlos y a permitir también el intercambio entre ellos mismos. Esto, que salta a la vista en todas las sesiones de observación en aula, es algo más bien inusual en los niveles educativos subsiguientes, por lo cual parece importante rescatarlo como uno de los rasgos de la práctica pedagógica en el nivel preescolar con mayor alcance educativo.

Si bien es posible identificar, las más de las veces, una actitud cálida y dispuesta de las educadoras para dialogar con los niños, el análisis de las interacciones verbales permite reconocer muy diversas formas de conducirlos. Las posibilidades educativas del diálogo son asimismo muy variables, de tal suerte que encontramos desde preguntas que la maestra se plantea y se responde ella misma, hasta oportunidades auténticas para la reflexión y el intercambio entre los niños.

El análisis de los registros de observación permitió identificar, entre otras, una tendencia constante a recurrir a la formulación interrogativa en los intercambios verbales entre educadores y alumnos. Se procedió entonces a elaborar una clasificación de preguntas misma que convendrá incluir posteriormente en los señalamientos pedagógicos de la propuesta didáctica.

Un desafío importante para el desarrollo de propuestas para el uso de los libros en el nivel consiste en contribuir a que las educadoras identifiquen la importancia de dialogar auténticamente con los niños, promoviendo, a través de los distintos momentos de intercambio, una mayor reflexión. El perfil del material didáctico que se genere para orientar el trabajo en aula con los libros, deberá considerar asimismo algunas pistas o sugerencias a las educadoras para enriquecer su manejo pedagógico -en el sentido arriba señalado- lo cual está a la base de un buen acercamiento a la literatura infantil. Muchas de las interacciones verbales que se observan en el salón de clases, especialmente aquellas cuya iniciativa proviene de los niños, parecen poco aprovechadas por las maestras para reconocer las formas de razonamiento de los niños y las peculiares maneras que utilizan para comunicarse con sus compañeros y con su maestra. En ocasiones, la educadora sigue su propia lógica al margen de lo que los niños comentan o proponen en relación con la actividad que se realiza.

El número de niños por grupo y la presión por desarrollar el trabajo planeado son posiblemente razones que explican esta desatención de las maestras por cuestiones no ligadas a la actividad formal. Sin embargo, de cara al desarrollo de la expresión oral, estas interacciones revisten un papel sumamente interesante, ofrecen la posibilidad de seguir de cerca el razonamiento de los niños y la manera en que comunican sus experiencias, sus temores y sus intereses.

La observación y la reflexión sobre estos comentarios "no formales" pueden ser un valioso auxiliar pedagógico para las educadoras, siempre y cuando esté motivado por el respeto a las distintas expresiones culturales y a las diferencias individuales de los niños.

Por último, el análisis de las interacciones dirigidas a promover la relación con la lengua escrita parecen excesivamente formales, poco variadas y pobres en cuanto a su valor pedagógico para promover una auténtica reflexión en torno a la lengua escrita. En este sentido, un trabajo claramente intencionado hacia el uso y la reflexión sobre los libros puede reportar un enriquecimiento importante en dicho aspecto, asumiendo los lineamientos del nivel preescolar en torno a la alfabetización. El libro puede así cumplir una función articuladora al enfatizar su función esencialmente recreativa, expresiva, comunicativa y artística. Ciertamente esto plantea el reto de transformar la práctica docente ya que un trabajo de esta naturaleza demanda esencialmente, en la conducción pedagógica, un cambio cualitativo.

#### **4.4 Actividades para aprovechar los libros**

Al explorar la condiciones del uso de los libros en el preescolar en situación de aula se planteó el propósito de avanzar en la construcción de propuestas didácticas pertinentes y viables para favorecer su uso cotidiano. Para ello se trabajó en dos líneas complementarias de trabajo. Los resultados de la primera ya han sido expuestos en el apartado precedente. La segunda línea, que consiste en el diseño y aplicación de diversas actividades para utilizar los libros en el salón de clases preescolar, se presenta a lo largo del presente apartado.

La idea de intervenir directamente en las aulas preescolares era también generar criterios para orientar a las educadoras en la selección de libros "adecuados"<sup>3</sup> para ser utilizados en el nivel; esto, a partir de la detección de las preferencias tanto de los niños como de las maestras para su uso en aula.

Simultáneamente se tenía la intención de generar y probar algunas sugerencias de actividades para estimular el acercamiento de los niños a los libros. Esto se realizó, gracias a la generosa colaboración de las educadoras en tres salones de preescolar. De

---

<sup>3</sup> Con el fin de romper la dicotomía moralista de los libros "buenos" y los libros "malos."

marzo-junio, se utilizaron diariamente los libros; se realizaron actividades de exploración y lectura libre, tanto de manera individual como en equipos. Cada día se llevó a cabo alguna actividad de lectura, escritura o expresión oral, encaminada a presentar, leer y dialogar sobre el contenido del libro como objeto central de la actividad.

El seguimiento al trabajo de aula contó con tres mecanismos:

1. Un control estadístico de los libros elegidos por los niños en las actividades de lectura libre.
2. Una bitácora en la que cada educadora registró una breve descripción de las actividades realizadas con los libros.
3. Un taller semanal de intercambio, en el que se compartieron impresiones y apreciaciones sobre el trabajo realizado con los tres libros seleccionados para la semana en cada grado.

En dicho taller se hizo una devolución a las maestras sobre lo expresado en el diario de campo y se entregó en fichas las primeras propuestas de actividades a desarrollar en aula con los libros elegidos por cada una.

A continuación se reseña el trabajo realizado en aula con cada uno de los libros, en los tres grados de preescolar. Todas las actividades que se mencionan fueron aplicadas.

Algunas de las observaciones sobre el impacto de los libros en aula, complementadas con el control estadístico de selección de los mismos, aportan una primera visión sobre los libros que parecen tener mejores posibilidades de ser utilizados en este nivel.

Las actividades que se presentan a continuación fueron elaboradas únicamente para 53 de los 104 libros. Adicionalmente aparecen actividades pensadas para otro tipo de materiales como son: un casete con canciones y pistas; tarjetas para elaborar conjuntos, series y categorías; y el periódico. También se pilotearon varias actividades para trabajar con más de dos libros a la vez. El número de propuestas didácticas para cada título es variable, ya que algunos de éstos se utilizaron en los tres grados de preescolar, mientras que otros, solamente en uno o dos; de ahí que el número de fluctúa de dos a diez. Al mismo tiempo, algunos textos resultaron más atractivos y sugerentes tanto para

las maestras como para los niños, de tal suerte que fue posible diseñar y poner a prueba un mayor número de actividades que para otros. Estas constituyen una plataforma básica que muestra el espectro de actividades más sencillas que las educadoras pueden incorporar, con relativa facilidad, a su quehacer cotidiano. Cabe señalar que a pesar del interés por pilotear el mayor número posible de libros de la selección de 104 títulos elegida, fue necesario avanzar rápido y esto supuso, como contraparte, la dificultad de trabajar exhaustivamente cada uno de los libros.

Título del libro: *M. y los animales*

Romo, Marta. *M. y los animales*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 12 p.

Actividad 1. Observar y comentar las imágenes del libro, a partir de preguntas que formula la educadora tales como: ¿qué ven aquí? ¿de qué trata este libro? ¿pueden describir los animales que ven?

Actividad 2. Inventar entre todos una historia a partir de las imágenes del libro. La gran cantidad y variedad de animales que presenta el libro facilita la creación de una o varias historias posibles de animales.

Actividad 3. Leer la historia construida entre todos y después el texto del libro. Los niños comparan las semejanzas y diferencias entre la historia creada colectivamente y el texto del libro. Les divierte comprobar lo distintas que pueden ser. A su vez, la actividad permite dialogar sobre las diferencias entre imágenes y texto. Las imágenes pueden ser interpretadas de muy distintas maneras por cada uno, pudiendo o no coincidir con lo que dice el texto.

Actividad 4. Platicar e indagar más sobre los distintos tipos de animales que aparecen en el texto. Los niños investigan, observan, preguntan, etc. sobre algunos de los animales elegidos para conocer mejor. Puede realizarse un proyecto con el tema de los animales o algunos tipos de animales. La investigación complementa la información que aporta el libro.

Actividad 5. Hacer dibujos o modelado con los animales que más gustaron del libro o que fueron investigados. Se vincula así el trabajo de expresión plástica, de la línea de artísticas, con la lectura. En todos los casos de actividades de expresión, conviene no trabajar con modelos predefinidos por la maestra, sino permitir a los niños desarrollar dibujos libres o actividades de plástica (modelado, trabajo con naturaleza, etc.) bajo sus propias ideas y esquemas de organización, lo cual es mucho más complejo y rico que el seguir modelos, copiado o iluminado de figuras aportadas por la maestra.

Actividad 6. Hacer juegos corporales imitando los ruidos y movimientos de los animales. Los demás adivinan de cuál se trata. Si no lo logran, ver si diciendo la primera letra del nombre del animal lo logran, si no, con la segunda, etc. Esta actividad encanta a los niños y el libro se presta para hacer mímica y juegos corporales con una gran diversidad de animales. Nuevamente esta actividad conviene desarrollarla como expresión libre, más que seguir patrones de ruido y movimiento definidos por la maestra.

Actividad 7. Leer el cuento e identificar los animales de cada uno de los cuadros que conocen. La maestra les comenta el nombre de los desconocidos. Al final, los niños comentan cuál viaje les gustó más y se deja de tarea investigar más sobre esos animales.

Actividad 8. Se trabaja con las ilustraciones e información aportada por los niños: ¿qué investigaron acerca de estos animales? ¿cómo vivían? ¿qué comían? ¿en qué época vivieron? ¿dónde podemos encontrar más información acerca de ellos?, etc. De acuerdo con la información disponible, se intenta clasificar a este grupo de animales. El trabajo a partir de clasificaciones permite vincular la lectura de los libros del Rincón, con el programa de preescolar en lo referente a clasificaciones, seriaciones, etc.

Actividad 9. Se trabaja con tarjetas de animales. Cada niño escoge la tarjeta que prefiere y pasa al frente a comentar todo lo que sabe de ese animal: dónde vive, qué come, etcétera. Los demás niños completan la información. Al terminar, se busca el libro *M. y los animales* y cada niño trata de encontrar el animal de su tarjeta.

Actividad 10. Hacer maquetas por tipos de animales. Se forman equipo de niños. A cada equipo le toca un grupo de animales, pudiendo observar la lámina del libro. A continuación modelan en plastilina los más animales que puedan y los acomodan en su base. En esta actividad los niños trabajan memoria visual, expresión plástica y representación. Gusta mucho a los niños y les permite este trabajo más completo de identificar y representar grupos de animales de acuerdo a características comunes.

Observaciones: Este es un libro muy interesante y atractivo para los niños. Su tamaño, así como lo vistoso y variado de las imágenes de animales lo hace particularmente llamativo. Sus posibilidades de uso son igualmente ricas ya que puede reforzar cualquier manejo de contenidos que tenga relación con animales, sus costumbres, lugares, etc. De la misma forma puede ser un imaginativo cuento siguiendo el viaje a través de sus páginas, guiados por una estrella.

Título del libro: *Había una vez... una gata.*

Kern, Sergio. *Había una vez una gata.* México, Libros del Rincón SEP- Melhoramentos, 1992. 22 p.

Actividad 1. Lectura del libro por la maestra. Los niños van descifrando los dibujos para completar la lectura y entre todos, ayudados por su maestra, leen el cuento. Esta actividad, que suele ser la más natural forma de introducir cualquier libro con niños de edad preescolar, resulta particularmente llamativa con este libro que está presentado con imágenes que es necesario interpretar para continuar la lectura.

Actividad 2. Los niños "escriben" cuentos a base de dibujos y algunas palabras que piden escribir a su maestra, para contar una historia. (En caso de que sepan escribir algunas palabras, ellos mismos lo hacen).

Observaciones: Especialmente para los niños mayores de preescolar, este libro ofrece el interés de "leer" dibujos y con el apoyo de la maestra que completa la lectura del cuento, conocer la historia de la gatita.

Material: Tarjetas Parapíngüicas

Tarjetas *Parapíngüicas*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1993. 48 p

Actividad 1. Apoyo a otras áreas: lingüística. Se colocan las tarjetas en una mesa y en otras, que están en blanco, se escriben los nombres de los objetos. Los niños toman al azar una tarjeta y tratan de adivinar cuál es el letrero que le corresponde según las letras que pueden reconocer, asociando así texto e imagen. La maestra ayuda a encontrar los pares.

Actividad 2. Jugar a clasificar las tarjetas por montoncitos poniendo juntas las que se parecen. Después se forman hileras y los niños dicen por qué son parecidas. Se puede también hacer ejercicios de conservación de cantidad, haciendo hileras, unas más largas que otras, pero con el mismo número de tarjetas, para que los niños digan dónde hay más, donde hay menos, etc.

Actividad 3. Inventar historias con una tarjeta cada uno. Jugar después por equipos a construir historias en secuencia utilizando varias tarjetas. En este caso, cada uno aporta solamente una parte de la historia, enlazándola con lo que ha dicho el niño anterior.

Título del libro: *De la vaca al zapato.*

Mitgutsch, Ali. *De la vaca al zapato*; tr. por Gertrudis Zenzen. México, Libros del Rincón SEP- Fernández editores, 1992. 18 p.

Actividad 1. La maestra lee el texto, lo va mostrando a los niños y entre todos ayudan a reconstruir el proceso que se describe.

Actividad 2. Sin leer el libro, los niños interpretan las imágenes reconstruyendo el contenido del libro. La maestra va apoyando y leyendo, comentando lo que han interpretado los niños y su relación con el texto del libro.

Actividad 3. Los niños, después de escuchar el texto, platican lo que conocen de la vaca. La maestra escribe lo que van diciendo. Los niños comentan en qué se parece lo que han dicho unos y otros.

Actividad 4. Exploración libre del libro, de manera individual, por parejas o pequeños grupos. Posteriormente, comentan su trabajo a los demás equipos o bien lo ilustran con dibujos, modelado, etc., para compartir con el grupo.

Título del libro: ¡A que te pego!

Franca, Mary. *¡A que te pego!*; tr. por Noemí Avila Torres. México, Libros del Rincón SEP- Ática, 1992. 12 p.

Actividad 1. Exploración libre del cuento. Con una grabadora y una sillita, los niños cuentan el cuento a su manera, interpretando su contenido de acuerdo a las imágenes. También se puede grabar con apoyo de algunos compañeros que ayudan a completar una idea del texto. De este modo, varios niños intervienen en la narración.

Actividad 2. Leer el libro sin mostrar los dibujos y comentar la historia: qué les gustó, etc. A continuación se muestran algunas ilustraciones al azar y los niños dicen qué creen que está pasando.

Observaciones: Para los niños mayores el libro es muy corto si lo escuchan leído por su maestra, sin embargo, el interés por descifrar los textos hace que les resulte muy atractivo y permita desarrollar una actividad más larga.

Título del libro: Papirolas I.

Albalat, Horacio. *Papirolas I* México, Libros del Rincón SEP)- Petra Editores, 1992. 24 p.

Actividad 1. La maestra muestra el libro y los niños anticipan, por sus características y presentación, de qué clase de libro se trata: de hacer cosas de papel, seguir instrucciones... Se retoma la actividad identificando distintos portadores de texto, que

permiten a los niños reconocer qué tipo de contenido presentarán. p.e. periódicos, revistas, recetarios, historietas, cuentos, etc.

Actividad 2 Hacer papirolas siguiendo las instrucciones del libro y después iluminar sus figuras. Se integra así una actividad de motricidad fina con la adquisición de la noción de que los libros aportan información, enseñan procedimientos para hacer cosas, como las papirolas, etc.

Actividad 3 Hacer teatro de títeres con las papirolas elaboradas (para eso hace falta hacer por lo menos tres distintos personajes). Los niños por equipos improvisan diálogos con sus personajes y juegan con distintas posibilidades de historias.

Título del libro: Riquirrirín y riquirrirán.

Acevedo, Marta (comp.). *Riquirrirín y Riquirrirán*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1994. 24 p.

Actividad 1. Leer y trabajar partes del libro, como actividades por separado:

*Hojas de té*. Leerlo, repetirlo y hacerlo con ritmos y palmadas.

*Lindo Pescadito*. Primero lo escuchan, después lo repiten y aprenden la canción.

*Marinero que se fue a la mar*. Escuchan el texto, lo repiten y aprenden para cantar todos juntos. Se hacen variantes: más rápido, más lento, sin hablar, unos cuantos, etc.

*El Arca de Noé*. La maestra lo va leyendo y les pregunta ¿quieres oír cómo hace el perro? Le inventan una música al texto y todos lo cantan. A continuación la maestra señala a un niño y él responde cómo hace tal animal. Se pueden hacer variantes como jugarlo al revés: un niño hace el sonido del animal y los demás adivinan cuál es.

Actividad 2. Una vez que el libro es familiar en su conjunto, se puede manejar a coro página por página, cantando, jugando o repitiendo las rimas.

Observaciones: Este libro gusta mucho a los niños por lo variado y divertido de las rondas y juegos que se pueden diseñar a partir de él. Es también ocasión de recordar y cantar algunas cancioncitas conocidas por ellos. Para introducirlo se pueden ir trabajando páginas por separado, pero conforme lo van conociendo les gusta mucho seguir la secuencia del libro.

Título del libro: Los animales de la granja. Lloyd, David.

*Animales de la granja*; tr. por María Puncel. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Altea, Taurus, Alfaguara, 1989. 26p.

Actividad 1. Sentados todos en círculo, leer el libro al tiempo que se van mostrando las imágenes. A continuación, con el libro cerrado, hacer el esfuerzo de recordar entre todos qué animales aparecen en el cuento y sus nombres. Recordar también los personajes de la historia.

Actividad 2. Hacer dibujos de lo que recuerdan o lo que más les gustó del cuento. Tratar de recordar algunos detalles de los animales que van a dibujar ¿cómo tenía el pelo? ¿de qué color era?

Título del libro: Las patas de la vaca.

Campos Queirós, Bartolomeu. *Las patas de la vaca*; versión de Eduardo Langagne. México, Libros del Rincón SEP- Editora Miguilim, 1992. 16 p.

Actividad 1. Recordar algunas palabras o frases del libro y buscar palabras que rimen. Combinar con la canción de "Rimando Palabras"; los niños, con un aplauso, dicen si suena bien o no.

Título del libro: Oficios y más oficios.

Romo, Marta. *Oficios y más oficios 1*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1989. 32 p.

Actividad 1. Jugar a las adivinanzas. La maestra lee el texto sin mostrar los dibujos y omitiendo el nombre del oficio. Los niños tienen que adivinar de qué oficio se trata. Si no adivinan, se les da una pista; por ejemplo, la letra con la que empieza o termina, alguna otra referencia al oficio, etc. Cuando adivinan se les muestra el dibujo.

Actividad 2. Con base en el texto, hacer dramatizaciones improvisadas sobre los diferentes oficios. Por ejemplo, un niño representa un oficio y los demás adivinan de cuál se trata.

Título del libro: El dibujo de Juan.

Jiménez, María Elena e Iriarte Juan. *El dibujo de Juan*. México, Libros del Rincón SEP- Editorial Patia, 1992. 16 p.

Actividad 1. Ir leyendo el texto y viendo los dibujos con los niños. Los niños contestan lo que le preguntaban a Juan y comentan si les gustan o no los dibujos de Juan.

Actividad 2. Reflexión sobre el texto a partir de la pregunta: ¿Por qué Juan no quería dibujar? Esta pregunta sirve para toda una reflexión sobre lo que podemos hacer y a veces pensamos que no podemos o sabemos. Los niños platican qué saben hacer, qué no saben hacer, qué les gusta hacer y qué cosas no.

Actividad 3. Los niños reconstruyen la trama del cuento a partir de la secuencia de los dibujos de Juan. Se trata de reconstruir el contenido del libro, una vez que ha sido conocido por los niños.

Actividad 4. Plástica Con cartulina y gises de colores, cada niño dibuja como lo hizo Juan, recordando cada una de las partes del objeto que quiera dibujar.

Actividad 5. Para los niños más pequeños, anticipar el tema del cuento a partir de las ilustraciones: "es de juguetes", "es de monos", "es de soles", etc.

Actividad 6. Escuchar atentamente la historia, leída por la maestra. Al terminar, con los ojos cerrados imaginar cada uno algo que le guste mucho y decirlo: unos patines, un perro, etc... en hojas en blanco, dibujarlo igual que lo hizo Juan.

Actividad 7. Con niños pequeños, comentar a partir del texto qué cosas pueden hacer, qué saben hacer.

Título del libro: Historias de ventanas.

Martins, Claudio. *Historia de ventanas*; versión de María Sánchez de Tagle. México, Libros del Rincón SEP- Formato Editorial, 1992. 24 p.

Actividad 1. Mostrar el libro y pedirles que adivinen o imaginen el título. Comenzar a leer la primera página y las siguientes mostrando las ventanas. Cerrar entonces el libro y pedir a los niños que comenten las ventanas que les llamaron la atención.

Actividad 2. Cada niño observa lo que ocurre en una ventana y lo cuenta a los demás.

Título del libro: El Fantasma Robotortas.

Ibargüengoitia, Maite. *El fantasma robotortas*. México, Libros del Rincón SEP- SITESA, 1992. 28p.

Actividad 1. Jugar con los niños a anticipar el contenido del libro a partir de su título y de algunas de las ilustraciones. ¿De qué se trata el libro? ¿cómo se imaginan a este fantasma robotortas? ¿de dónde se las robará? ¿por qué le dicen fantasma al que roba las tortas?

Actividad 2. Leer el cuento a los niños por partes, mostrando las imágenes.

Observaciones: Para niños pequeños el libro resulta muy largo y dado que las ilustraciones son poco coloridas, no llaman tanto su atención. Parece un texto más adecuado para niños mayores. Sin embargo, el escuchar el cuento, sobre todo si la maestra lo relata, en lugar de leerlo, interesa más a los niños.

Título del libro: A pasear mi bebé.

Paqueforêt, Marcus. *A pasear mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP-Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

Actividad 1. Leer el cuento y comentar su contenido. Platicar de sus paseos, a dónde los llevan sus papás, cómo se trasladan, qué les gusta hacer, etc. Platicar también de sus juguetes y muñecos: a dónde los llevan a pasear.

Observaciones: Esta colección es de los favoritos de los niños pequeños. Les gusta mucho comentar sobre los cachorritos, jugar a elegir un animal que prefieren ser, platicar de lo que saben sobre esos animales, etc.

Título del libro: Leonardo.

Erlbruch, Wolf. *Leonardo*; versión de Silvia Eugenia Castellero. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1992. 36 p.

Actividad 1. Leer página por página y preguntar qué se imaginan que va a venir como ilustración; después mostrarla y comentar.

Actividad 2. Jugar a que van a pedir un deseo al hada que se le aparece a Leonardo: ¿En qué animal nos queremos convertir y por qué? Al contar a tres, el hada se va a aparecer y vamos a hacer el ruido del animal que escogimos durante algunos minutos.

Observaciones: Esta forma de trabajar ayuda mucho a los niños a fijar la atención en el contenido del cuento. Al principio les cuesta mucho trabajo imaginar lo que sigue y, conforme afinan la atención, pueden anticipar mejor el contenido de las ilustraciones.

Título del libro: Hazlos tú.

Albalat, Horacio. *Házlos tú*. México, Libros del Rincón SEP (Espiral)- SITESA, 1992. 47 p.

Actividad 1. Presentar el libro como un material que orienta sobre la forma de hacer juguetes o cosas. Nuevamente se trabaja sobre portadores de texto y sobre la importancia de seguir correctamente las instrucciones cuando queremos elaborar en este caso, un juguete.

Actividad 2. Plástica. Los niños elaboran uno de los juguetes que se propone. En este caso, un coche, utilizando distintos materiales de desecho. Los niños pegan, iluminan, etc. a su gusto su coche, con los distintos materiales elegidos. Este tipo de actividad gustó mucho en general.

Actividad 3. Los juguetes elaborados pueden servir después para hacer una dramatización improvisada con tema libre.

Título del libro: La brujiña encantadora.

Furnari, Eva. *La brujiña encantadora y su admirador secreto*, Gregorio; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP- Global Editora, 1992. 46 p.

Actividad 1. Ver y comentar las historias. Con ayuda de la maestra, los niños van "leyendo" los dibujos y contando las historias. Las más de las veces, estas son francamente modificadas por los niños, ya sea por la dificultad para interpretar imágenes o bien por el gusto de echar a volar la imaginación. En cualquier caso, se divierten y se presta para comentar que podemos interpretar de diferentes maneras lo que observamos en las imágenes.

Actividad 2. Dibujar las historias que recuerdan o bien inventar historias y dibujarlas en secuencias.

Actividad 3. Para niños mayores, ver una página del libro, observarla detenidamente en silencio. A continuación, cerrar el libro y dibujar en una hoja en blanco las escenas que recuerdan. Este ejercicio de atención y memoria además de divertido, refuerza el desarrollo de estas capacidades en los niños.

Observaciones: Para los niños más pequeños este libro resultó poco atractivo. No entendieron muchas de las historias y otras no les llamaron la atención. El mayor interés se logró cuando la maestra "leyó" las historias.

Título del libro: ¿Qué día es hoy?

Boixaderas, Rosa. *¿Qué día es hoy?*; adaptación de Luz María Chapela. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Onda, 1989. 22 p.

Actividad 1. Ver el libro e ir leyendo en voz alta el texto a los niños.

Actividad 2. Trabajar con los días de la semana. ¿Qué hago yo? ¿Qué clases tengo cada día de la semana?, etc.

Observaciones: Este libro no gustó mucho. Por una parte, los niños no sabían si Alí era hombre o mujer y el contenido no les pareció atractivo.

Título del libro: Del Topito Birolo.

Holzwarth, Werner. *Del Topito Birolo y de todo lo que pudo caerle en la cabeza*; versión de Silvia Eugenia Castellero y Ricardo Campa. México, Libros del Rincón SEP- Petra Editores, 1990. 24 p.

Actividad 1. Los niños hojean el texto y reconstruyen su contenido a partir de las imágenes. Pueden trabajarlo de manera individual, por parejas o pequeños equipos.

Actividad 2. La maestra lee el texto mostrando las imágenes, que los niños observan y comentan divertidos.

Actividad 3. Leer a los niños solamente las dos primeras páginas del libro. Pedirles que imaginen el final y que cada uno dibuje a quien cree que es el responsable de lo que le pasó al Topito. Se comentan los dibujos y se enseñan a los compañeros. Después, la maestra termina de leer el cuento y los niños se divierten identificando lo cerca o lejos que estuvieron de adivinar quién era el causante del enojo del Topito.

Actividad 4. Sentados en círculo, cerca uno del otro, los niños juegan a modificar la historia del Topito Birolo y pasar uno por uno a grabar un fragmento del cuento al centro del círculo, donde está la grabadora. Para hacerlo se incluye a uno o varios de los personajes del cuento, pero se le introduce algún cambio en lo que dicen y hacen. Para ayudar a mantener la atención, la maestra puede ir dibujando en el pizarrón lo que van diciendo, dando así hilación a la historia y manteniendo la atención de los niños. Al final, se regresa el cassette y todos lo escuchan y comentan.

Observaciones: Este libro verdaderamente cautiva a los niños, que a partir de su contenido abundan sobre el tema y se ríen mucho. Esto resultó molesto para las maestras que no sabían cómo manejar el interés de los niños por el tema. Lo mismo ocurrió con mamás que se acercaron a comentar con las maestras el porqué ofrecer a los niños un libro con este tema.

Título del libro: Los números.

Ugalde Alcántara, Felipe. *Los números*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1989. 24 p.

Actividad 1. Apoyo a matemáticas. Reconocer los números, asociando cantidad y su representación. En este caso el libro se utiliza como refuerzo para trabajar representación de números o cantidad.

Actividad 2. Juegos corporales formando los números.

Actividad 3. Exploración libre, ya sea individual o en pequeños grupos.

Título del libro: Los diez amigos.

Zirald, Alves Pinto. *Los diez amigos*; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Melhoramentos, 1989. 24 p.

Actividad 1. Leer el libro en voz alta, mostrando las imágenes y pidiendo a los niños mostrar cuál dedo es el que se está presentando.

Actividad 2. Aplicaciones a matemáticas: contar y reconocer números.

Actividad 3. Aprender los nombres de los dedos y convertirlos en personajes para hacer teatro con dedos.

Actividad 4. Leer el cuento a los niños. A continuación, pintarles los dedos y escenificarlo, improvisando los diálogos entre los dedos.

Título del libro: El zoológico.

Songying, Lin. *El zoológico*; versión de Rosa Marta Jasso. México, Libros del Rincón SEP- Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing, 1990. 84 p.

Actividad 1. Jugar a hacer adivinanzas. Los niños, reunidos por equipos en círculo, ven un animal y cierran el libro. Lo describen con el mayor número de detalles que recuerden y los otros tienen que adivinar de qué animal se trata.

Actividad 2. Sentados todos muy cerquita, con las sillas acomodadas en círculo, iniciar una plática alrededor del libro: ¿cómo creen que se llama el libro?. Se trata de jugar a que los niños digan todo lo que saben acerca de cada animal que ven. Conforme va avanzando el libro, pueden hacerse comparaciones entre los diferentes tipos de animales que se han visto.

Actividad 3. Elegir una animal que gustó a la mayoría para hacerlo en plastilina. Puede hacerse libremente o según un procedimiento indicado por su maestra. Algunos niños prefieren hacerlo como a ellos se les ocurre.

Actividad 4. Jugar con los nombres de los animales del libro, a buscar palabras que rimen.

Observaciones: Este último ejercicio es difícil para los pequeños, ya que pueden identificar palabras que riman, pero inventándolas. Por ejemplo: "mono.chono". Para los mayores es más fácil identificar palabras reales que rimen con los nombres de los animales.

Título del libro: Había un navío, vío.

Valdivia, María Luisa. *Había un navío vío vío...* México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1993. 48 p.

Actividad 1. Identificar palabras que comienzan con el sonido inicial de cada grupo de objetos.

Actividad 2. Mostrar distintas páginas al azar y los niños van diciendo lo que ven. A continuación ver el libro en orden (algunos niños al ver los dibujos identifican la palabra contenida en la hoja). Los niños juegan a inventar otros adjetivos que rimen con los del libro. "ogros orejones ...y olorosos".

Actividad 3. Los niños van rotando la "lectura". cada uno comenta lo que observa en la página y los demás añaden adjetivos.

Actividad 4. Relación del libro con matemáticas. Los niños con alguna pista adivinan algo de lo que lleva el navío. Ganan puntos según el número de adjetivos que recuerdan. Al final se hace un conteo para ver cuántos puntos ganó cada uno o cada equipo.

Actividad 5. Plástica. A cada niño le toca un papelito con algunas de las palabras del libro (arena, roca, sol, etc.) y trabajan elaborando una composición con material de desecho considerando estos elementos. El trabajo se realiza por equipos.

Observaciones: Estas últimas actividades, aunque no resultan fáciles incluso para los niños mayores, les ayudan a desarrollar percepción auditiva y también visual.

Título del libro: Cirilo.

Camacho, José Trinidad *Trino* (ilustrador). *Cirilo*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Salvat, 1989. 48p.

Actividad 1. Descifrar e inventar la historia entre todos.

Para eso observan con atención y en silencio los dibujos y después comienzan a reconstruir la historia según las imágenes. A continuación la maestra lee de conjunto el cuento según lo explicaron entre todos.

Actividad 2. Trabajar con la secuencia del cuento identificando qué sucede antes y qué después. Jugar a reconstruir el cuento en desorden y ver cómo cambia la historia alterando la secuencia, por ejemplo, comenzando por el final, continuando con el principio, etc.

Actividad 3. Los niños reconstruyen el cuento y con ayuda de su maestra o papás escriben el texto.

Actividad 4. Los niños cuentan el cuento a su manera y lo graban.

Observaciones: Trabajar con este tipo de textos motiva la atención y creatividad de los niños. Además les ayuda a aprender a escuchar a otros y poder seguir una secuencia de ideas. Observando los dibujos van identificando el orden en que se dan los sucesos del cuento.

Título del libro: Dibújalo con círculos.

Bayona, Pedro y Héctor Bayona. *Dibújalos con círculos*. México, Libros del Rincón SEP- SITESA, 1992. 48 p.

Actividad 1. Mostrar el libro y anticipar su contenido hojeando algunas páginas.

Actividad 2. Adivinar de qué animal se trata.

Actividad 3. Escoger algunos animales, dibujarlos siguiendo los pasos indicados, con ayuda de su maestra.

Actividad 4. Inventar por equipos de 4 niños, un cuento con los animales que les tocó. Dibujan su cuento en cartulinas. También pueden grabarlo y después escuchar los cuentos de todos.

Observaciones: El trabajo de grupo en una actividad más compleja favorece mucho la cooperación, la organización, el diálogo, la creatividad y ayuda a poner las ideas de todos en orden.

Título del libro: El Señor don Gato.

Camacho, José Trinidad *Trino* (ilustrador). *El Señor Don Gato*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1992. 24 p.

Actividad 1. Leer el cuento y representarlo. Los niños identifican los personajes, improvisan disfraces con lo que tienen a la mano y hacen la representación. La maestra puede hacer de apuntador y va leyendo el cuento mientras los niños entran y salen de escena. En caso de que manejen mejor el contenido, ellos recrean los diálogos según lo que recuerdan del cuento.

Observaciones: A los niños les gusta mucho representar un cuento, donde además tienen que buscar y crear sus disfraces. La representación les permite identificar la secuencia de un cuento y en qué momento les toca participar.

Título del libro: Mariana y sus pinturas.

Tarjetas *Mariana y sus pinturas*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1994.

Actividad 1. Sentados en círculo ven y platican sobre las tarjetas. Se intercambian y platican de manera informal.

Actividad 2. Inventar un cuento seleccionando grupos de tarjetas. Se puede trabajar de manera individual o grupal.

Título del libro: A dormir mi bebé.

Paqueforêt, Marcus. *A dormir mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP-Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

Actividad 1. La maestra va mostrando el libro y los niños platican sobre las imágenes. Platican sobre los animales: la posición en que están, cómo se acomodan para dormir, etc.

Actividad 2. Lectura del cuento por la maestra. Los niños platican lo que recuerdan.

Actividad 3. Los niños cuentan el cuento con sus palabras, ya sea frente a todo el grupo o a un compañerito.

Actividad 4. Platican sobre los animales, sus costumbres, dónde viven, qué comen, cómo duermen, etc.

Título del libro: Lobo ¿estás ahí?

Perrotti, Edmir. *Lobo, ¿estás ahí?* México, Libros del Rincón SEP- Ediciones Paulinas, 1992. 16 p.

Actividad 1. Los niños van contando el cuento, página por página, según lo que presentan las imágenes.

Actividad 2. Juegan a la ronda del lobo.

Actividad 3. Por equipos los niños se cuentan unos a otros la historia, repitiendo la canción.

Título del libro: La Brujita Atarantada.

Furnari, Eva. *La brujita atarantada*. México, Libros del Rincón SEP- Global Editora, 1992. 46 p.

Actividad 1. Platicarse el cuento, en forma grupal y después cada niño lee una parte de la historia a los demás. Cada niño lo cuenta, parado en una sillita, para que los demás vean el cuento.

Título del libro: Macaquiño.

De Queiroz, Eca. *Macaquiño*. México, Libros del Rincón SEP- Melhoramentos, 1989. 24 p.

Actividad 1. Leer el cuento mostrando los dibujos. Los niños reconstruyen la historia después, viendo los dibujos en secuencia, apoyados por su maestra.

Actividad 2. A partir de la lectura previa, los niños platican de sus experiencias: cuándo y por qué se pasan a dormir con papá o mamá.

Título del libro: *Iba Caminando*.

Machin, Sue. *Iba caminando*; versión de Emilia Ferreiro. México, Libros del Rincón SEP- Omnibus Books, 1989. 32 p.

Actividad 1. Ver los dibujos y anticipar el contenido. Los niños tratan de adivinar qué animal va a salir y se divierten viendo que muchas veces aparece otro animal distinto al que esperaban.

Actividad 2. Hacer juego corporal y mímica con los animales que aparecen.

Actividad 3. Cada uno piensa en un animal diferente, lo dibuja en un tercio de hoja y un niño más dibuja al niño del cuento. Formando dos equipos, cada uno recrea el cuento "iba caminando y adivinen qué vi.....un.....mirándome a mí." se trata de que rimen los nombres de los objetos elegidos con alguna de sus características, ej. "una corona azul tirada para mí", etc.

Título del libro: *Qué te gusta más*.

Valdivia, María Luisa. *¿Qué te gusta más?* México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamericana, 1994. 24 p.

Actividad 1. Los niños ven los dibujos y anticipan el texto. Van comentando qué les gusta más a ellos.

Actividad 2. Lectura del cuento modificando el texto. ej. "una mamá enmarcada o una manzana embarcada", "dos rabos con cola o dos patas patonas", etc. Los niños juegan a inventar palabras que rimen con las del texto, pero haciendo sus propias secuencias. Al final cada niño dice lo que quiere hacer, p.e. yo quiero volar, yo quiero inventar y pasan a inventar o platicar de la imagen que recuerdan.

Título del libro: *Frutas y Colores*.

López, Norma Iliana. *Frutas y colores*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 24 p.

Actividad 1. Niño por niño va diciendo una fruta y un color, tratando de reforzar los colores que están aprendiendo.

Actividad 2. Uso del libro como apoyo al programa, para trabajar colores y nombres de frutas y utilizando partes del libro o su contenido completo

Título del libro: El barro.

Girón, Nicole. *El barro*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria , 1989. 32 p.

Actividad 1. Platicar qué saben del barro, si lo conocen o no, etc. A continuación leer el libro y mostrar las imágenes.

Actividad 2 .Los niños platican lo que recuerdan del libro volviendo a ver las imágenes.

Actividad 3. Trabajar con barro y reconocer figuras elaboradas con barro.

Título del libro: Cassette Cri-Cri

León, Eugenia (cantante) y Orquesta Filarmónica de Baja California. *Cri- cri*. Canciones para cantar y pistas para bailar de Francisco Gabilondo Soler. FONCA.

Actividad 1. Bailar libremente y al escuchar el nombre de un animal, bailar de la manera en que lo haría ese animal. Al detener el cassette tienen que quedarse inmóviles.

Después bailar por parejas libremente, pegando codos, hombros, cabezas, etc.

Actividad 2. Cri-Cri pistas. Inventar la letra de una canción y cantar al ritmo de la orquesta de los animales. Entre todos van inventando una letra y con apoyo de la maestra se adapta la tonada a la canción elegida. Primero los niños bailan improvisando y después se ponen de acuerdo en algunos pasos a seguir para bailar. La maestra canta con la letra, seguida por los niños que recuerdan algo.

Título del libro: Nina, la Gallina.

Valdivia, María Luisa. *Nina la gallina*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 24 p.

Actividad 1. Un niño que lo ha visto antes, cuenta el cuento a los demás, parado en la sillita. Recrea el cuento a partir de las ilustraciones según lo recuerda.

Título del libro: Las tienditas.

Martínez Ostos, Susana. *Las tienditas*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Petra

Actividad 1. Leer el libro a los niños y comentar con ellos sobre sus experiencias: ¿quién ha ido a...? Ellos platican todo lo que saben: qué se vende ahí, cómo es la tienda, qué les gusta más, etc. Esta actividad permite que aflore toda una riqueza de experiencias de los niños, que puede conducirse de muy distintas maneras, por ejemplo identificando y clasificando el tipo de productos que se venden, jugando a comprar y vender, fabricando su dinero y adquiriendo algunas nociones sobre precios,

representación de números, etc. Se puede también jugar a la mamá que va a la tienda, las cosas que lleva y cómo las utiliza o procesa en casa después, etc.

Actividad 2. Leer el cuento y plantear preguntas sobre su contenido. Platicar e imaginar historias sobre los personajes que van apareciendo.

Actividad 3. Después de leer el cuento se puede hacer un ejercicio de clasificar material de reuso de acuerdo al lugar donde se vende. Los niños elaboran los "letreros" (con letras o garabatos) de los nombres de las tiendas donde se venden.

Actividad 4. Jugar a la tiendita. Se elige una de las tiendas que aparecen en el libro y los niños aportan materiales de reuso, los dibujan o modelan para representar lo que se vende y jugar posteriormente a la tiendita.

Actividad 5. Actividad de reconstruir una parte del cuento después de haberla escuchado y hacer el esfuerzo por identificar qué fue necesario hacer para recordarlo: escuchar, pensar en ello, recordar, decirlo, etc. Al final se lee otra vez la historia y se identifica lo que faltó recordar. Se completa el texto reconstruido por todos en el pizarrón.

Observaciones: Se trata de un libro muy sugerente que puede aprovecharse tanto como apoyo a distintos temas de trabajo en el preescolar, como para generar otras tantas actividades libres o dirigidas. Este libro puede ser un buen recurso didáctico para los chiquitos, pero como lectura resulta poco atractivo; la atención se dispersa muy rápido.

Título del libro: *Azulita*.

Jorand, Dominique. *Azulita*; tr. por Aline Ranc. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- Petra Ediciones, 1992. 24 p.

Actividad 1. Ver juntos el libro. Los niños tratan de anticipar su contenido a partir de las imágenes. Grabar la actividad.

Actividad 2. Leer el cuento y comentar la relación entre la historia y las ilustraciones.

Actividad 3. Reflexionar acerca de lo que le pasó a Azulita y cómo se sentía; hacer paralelismo con sus propias experiencias ¿nos hemos perdido alguna vez? ¿dónde? ¿quién nos encontró? ¿cómo nos sentimos?

Actividad 4. A partir de la portada los niños anticipan el título "estrellita", etc. Ligar la actividad con contenidos acerca del sol y los planetas, mencionado los nombres que conocen (tierra, luna) y por dónde estuvo perdida Azulita.

Observaciones: Para los niños mayores, resultó muy interesante ligar el recorrido de Azulita por el sistema solar con sus conocimientos sobre este último tema. Permitió que se hablara de otras cosas como cometas, meteoros y resultó muy interesante este trabajo. Este trabajo además sirvió para reforzar otros temas vistos en la escuela, como cuidarse de extraños, respetar a los mayores, etc.

Título del libro: Concurso de colas.

Zhenhua, Wang. *Concurso de colas*. México, Libros del Rincón SEP- Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing, 1990. 16 p.

Actividad 1. Leer el cuento y comentar las diferencias entre los animales. Después, comentar las diferencias entre las personas: estatura, color de la piel y el cabello...

Actividad 2. Contar el cuento de atrás para adelante y grabarlo.

Observaciones: Aunque fue posible realizarla con los pequeños, esta actividad resulta muy difícil para ellos. Parece más apropiado trabajar en la reconstrucción de secuencias lógicas que les permitan irse formando una idea de sucesión de eventos, más que de descomposición de la misma.

Título del libro: Un diente se mueve.

Calvi, Gian. *Un diente se mueve*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Ekaré, 1989. 24 p.

Actividad 1. Leer el cuento a los niños y comentar situaciones familiares sobre sus propios juegos: a qué juegan; quién decide a qué jugar, como se llevan con sus hermanos, etc.

Observaciones: Este y otros cuentos que les permiten evocar de manera directa sus propias vivencias, sentimientos y opiniones, resultan de gran interés para los niños. Les permiten también una comunicación significativa con sus compañeros, al compartir lo que ocurre en sus casas, sus juegos, enojos, etc. con los hermanos.

Título del libro: Rafa, el niño invisible.

Gómez Benet, Nuria. *Rafa, el niño invisible*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)-Sámara, 1992. 32 p.

Actividad 1. Leer el cuento a los niños y que lo escuchen en silencio.

Actividad 2. Contar el cuento con títeres, formando equipos. Pasa un grupo de niños y el resto escucha. (Los títeres pueden improvisarse con bolsitas de papel, calcetín o utilizar los que se tengan en la escuela) El narrador se sube a una sillita para contar el cuento mientras los demás personajes van apareciendo. Los niños al participar van improvisando los diálogos según lo que recuerdan del cuento.

Observaciones: Esta actividad resulta sumamente provechosa como oportunidad de expresión de los niños, ya que a través de los personajes comparten sus propias experiencias, sobre los hermanitos que han llegado a casa, etc. Los niños con gran naturalidad se expresan a través de su personaje, compartiendo sentimientos y vivencias que de manera directa sería muy difícil comunicar.

Título del libro: Mamita Monstruo.

Zatz, Lia. *Mamita monstruo*; tr. por Ángeles Godínez Guevara. México, Libros del Rincón SEP-Ediciones Paulinas, 1992. 42 p.

Actividad 1. Lectura del cuento por partes (al menos en dos partes para los niños pequeños). Comentar el cuento y tratar de explicar el sentido de la metáfora, que para esta edad resulta difícil de comprender.

Actividad 2. Los niños comparten sus experiencias con mamá a partir del cuento: cuántos hermanos hay en casa, qué hace mamá, cuándo y a qué juegan con ella....

Título del libro: Lo creo y no lo veo.

Barajas, Rafael. El Fisgón. *Lo creo y no lo veo*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)-CONAFE, 1988. 24 p.

Actividad 1. Presentar el libro a los niños y explicar que no tiene letras, así que ellos mismos tienen que descubrir de qué se trata. Con la participación de todos, van descifrando el contenido del libro.

Título del libro: El cultivo del maíz.

Sánchez Chablé, Tomás (relato testimonio). *El cultivo del maíz*. México, Libros del Rincón SEP- ICT Solar, 1992. 12 p.

Actividad 1. Los niños, después de hojear algunas páginas, anticipan el nombre del libro. Se anotan todos los títulos posibles que le dan los niños: "el campo de semillas", "la vida en la tierra", "el sembrador" "los pastores siembran", "la ciudad mágica", etc.

Una vez leído el cuento por la maestra, los niños comentan cuáles de los títulos se parecen al contenido y cuáles no.

Observaciones: A los niños les interesó mucho trabajar con el título del libro y viendo si había relación o no con el contenido del texto.

Título del libro: *Érase una vez.*

Jorand, Dominique. *Érase una vez.* México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1994. 96 p.

Actividad 1. Leer el cuento. Los niños escuchan. A continuación, un niño lo cuenta, según lo que entendió.

Título del libro: *Tino tiene una mona, Tano tiene un oso.*

Boixaderas Rosa y Roser Ros. *Tino tiene una mona, Tano tiene un oso;* adaptación de Luz María Chapela. México, Libros del Rincón SEP- Onda, 1989. 22 p.

Actividad 1. Poner música al libro, improvisando una letra y música a partir de lo que ven en los dibujos. Grabar las creaciones.

Observaciones: Para los pequeños, esta actividad resulta difícil, pero pueden lograrlo con ayuda de su maestra, que los guía en el esfuerzo de ir diciendo lo que ven y musicalizándolo.

Título del libro: *¡Qué risa de huesos!*

Ahlber, Allan. *¡Qué risa de huesos!*; tr. por Miguel A. Diéguez. México, Libros del Rincón SEP- Altea, Taurus, Alfaguara, 1992. 34 p.

Actividad 1. Leer a los niños una parte del libro y a continuación ellos continúan inventando la historia.

Título del libro: *Luvia.* Franca, Mary.

*Lluvia;* tr. por Noemí Avila Torres. México, Libros del Rincón SEP- Ática, 1992. 12 p.

Actividad 1. Leer el cuento a los niños y platicar, a partir de él, sobre lo que saben del agua, cómo les gusta jugar con agua, etc. En una siguiente ocasión, hablar sobre cómo cuidar el agua y los problemas de contaminación del agua que tiene nuestra ciudad.

Actividad 2. Juego de dramatización. Dos niños se ponen unas máscaras (de lo que haya en el salón) para disfrazarse de perro y de bombero e improvisaron un diálogo.

Actividad 3. Dejar para tarea en casa el llevar información acerca del problema del agua y de cómo cuidarla.

Actividad 4. Llenar un tablero (friso) con las ilustraciones, dibujos y materiales aportados por los niños sobre el cuidado del agua. A lo largo del trabajo promover entre ellos un diálogo orientado a entender la importancia de no desperdiciar el agua, no tirar basura en lugares como ríos, lagos, fuentes, estanques, etc.

Título del libro: Rolín, el ombligo.

Zirald, Alves Pinto. *Rolín, el ombligo*; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP. 24 p.

Actividad 1. Un niño cuenta el cuento sin antes haberlo escuchado.. Para ello se invita a un niño a participar. Se le da el cuento, lo observa y se le pide después contarlo a los demás. Se puede grabar esta actividad. Esto lo puede hacer un solo niño o algunos más.

Actividad 2. Leer el cuento a los niños y comparar lo que "dice" el texto con los que los niños vieron en los dibujos.

Título del libro: Preguntitas.

Sánchez de Tagle, María(comp.). *Preguntitas*. México, Libros del Rincón SEP- Trillas, 1992. 48 p.

Actividad 1. Se leyó una de las historias y cada niño elaboró un cuento, con una hoja doblada en cuatro partes, recortada y engrapada. Cada niño lo ilustró como quiso: algunos prefieren escribir el cuento, otros sólo poner el título, unos más los dibujos sin texto. Hubo quienes dibujaron los personajes, la secuencia de la historia y los diálogos. Todo esto lo realizaron sin ver las ilustraciones de la historia "Mañana domingo.."

Actividad 2. Leer las adivinanzas del libro "Preguntitas". Los niños con algunas pistas que da su maestra van tratando de encontrar la respuesta a las adivinanzas.

Actividad 3. Los niños inventan sus adivinanzas. Cada uno piensa una y la propone a los demás. Tienen que adivinar cuál es la respuesta.

Actividad 4. Elaboración del libro de adivinanzas del grupo. La maestra los invita a retomar la actividad realizada. Cada uno en su libreta inventa una nueva o recuerda la pasada. La escriben con ayuda de su maestra. La recortan e ilustran. Después se integran a un libro común preparado por su maestra.

Observaciones: los niños se divierten mucho inventando sus propias adivinanzas. Entre ellos se corrigen y ayudan a ver si está bien formulada, ej. "Una vez un gato se fue a la

casa del amigo de un pajarito y le preguntó ¿Dónde están tus hermanitos pajaritos?

Respuesta: en un árbol. Los niños discuten si están en las ramas del árbol o en su nido.

Se ponen de acuerdo y deciden que en el árbol está bien.

Título del libro: *Amapolita*.

Chapela, Luz María. *Amapolita*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Trillas, 1989. 26p.

Actividad 1. Buscar palabras que rimen. Se presenta el libro a los niño y se lee alguna copla. Se les pide identificar qué palabras riman y buscar después otras más que rimen también. A algunos niños se les dificulta identificar palabras que rimen solamente escuchándolas. Les ayuda verlas escritas y encontrar sílabas iguales.

Actividad 2. Inventar coplas entre todos. Para realizar la actividad se leen primero algunas coplas y después en forma individual o por equipos hacen sus intentos.

Observaciones: Aunque en sentido estricto los niños no inventen coplas, se hace el esfuerzo de inventar "cuentitos" que tienen algunas palabras que riman.

Título del libro: *Las mañanitas*.

Rulfo, Pablo (ilustrador). *Las mañanitas*. México, Libros del Rincón SEP (Princesa de papel)- CONAFE, 1992. 16 p.

Actividad 1. Leer el libro e ir cantando entre todos la canción.

Título del libro: *Cuando los ratones se daban la gran vida*.

Hinojosa, Francisco. *Cuando los ratones se daban la gran vida*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- CONAFE, 1986. 24 p.

Actividad 1. Presentar en títeres la historia, preparando previamente la representación, entre la maestra y los niños que van a participar.

Título del libro: *La lechera y el cántaro*.

Samaniego, Félix María de. *La lechera y el cántaro*; narración de Beatriz Barnes. México, Libros del Rincón SEP (Cuentos de Polidoro)- CEAL Salvat, 1988. 32 p.

Actividad 1. Después de leer la historia, los niños trabajan sobre las nociones de antes y después, identificando y reconstruyendo la secuencia del cuento.

Actividad 2. Trabajar sobre un cambio de final para el cuento, modificando algun aspecto de la secuencia: "si no hubiera ocurrido que... y en cambio hubiera sucedido que..." cómo habría seguido la historia?

Actividad 3. Aplicaciones a lingüística, tratando de identificar palabras con determinada letra.

Actividad 4. Diálogo gesticulado, para reconstruir la secuencia del cuento, entre algunos niños.

Actividad 5. Lectura de la historia "El labrador y sus hijos". Trabajo posterior (tarea o para el día siguiente) de "escribir" o pedir a un adulto que les escriba lo que recuerdan del cuento. Los niños después comparten sus tareas y entre todos se trata de reconstruir el mayor número de detalles posibles sobre el cuento.

Actividad 6. Representación del cuento "La lechera" simulando diálogos con gestos. Para esto la maestra va leyendo el cuento y los personajes van apareciendo. Con gestos simulan decir lo que se está leyendo. Al terminar la representación se puede hacer una puesta en común de lo que sintieron al tener que expresarse sin hablar.

Varios libros a la vez.

Actividad 1. Aprender a buscar información en los libros. Se forman equipos de 3 o 4 niños. A cada equipo se le reparte un paquete de 8 a 10 libros. Se les da suficiente tiempo para que exploren libremente cada libro. Algunos niños "leen"<sup>4</sup> el cuento a su compañero, otros platican para sí en voz alta, unos más hojean. Cuando todos han terminado de revisar los libros se pide a cada equipo: encuentren un libro que hable acerca de algún tema en particular. Puede acompañarse con preguntas como: ¿cuál será el nombre de este libro? ¿quién es el personaje principal de esta historia?, Al terminar cada pregunta se cuestiona nuevamente a los niños ¿cómo lo supiste? Se reflexiona después sobre el hecho de que en los libros podemos encontrar información que necesitamos. Por ejemplo, a través de los dibujos supimos muchas cosas. ¿Qué tal si supiéramos lo que dice el texto de los libros? qué más podríamos saber? Se puede, a partir de esta actividad, introducir el conocimiento de distintos libros que existen,

---

<sup>4</sup> El uso de comillas responde a que la lectura que realizan los niños de esta edad no necesariamente es una lectura alfabética convencional en la cual el lector atribuye, consistentemente, un fonema a cada grafía, pero sí al uso de ciertos rasgos considerados como requisitos previos para ella. En ese sentido, la lectura que realizan los niños de preescolar responde a una definición más amplia del término, en donde se entiende al acto lector como un esfuerzo por encontrar sentido, por comprender.

tratando con los niños de clasificarlos, según el tipo de información que aportan (diccionarios, libros de recetas, revistas de monitos, periódicos, etc.).

Actividad 2. Con apoyo de los libros, sacar ideas o copiar ilustraciones, dibujos para hacer un friso con tema determinado, por ejemplo sobre el día de las madres o cualquier otro; de algunos libros salen escenas que pueden ayudar a ilustrar, como Rafa con su mamá, Juan dibujando, etcétera.

Actividad 3. Con cualquiera de los libros se pueden trabajar actividades de apoyo a lingüística, como escoger determinadas oraciones, recortar palabra por palabra y que los niños construyan o recreen dichas oraciones, al cambiar de orden sus partes.

Actividad 4. Clasificación de los libros del paquete con los que cuenta un grado en particular. Los niños por equipos trabajan con cierto número de libros. Tienen que ponerse de acuerdo para clasificarlos de acuerdo a algo en lo que se parecen. Cada equipo comenta después cómo le hicieron para ponerse de acuerdo y qué criterios eligieron para agrupar a los libros. Se les invita después a tratar de acomodarlos nuevamente de otra manera pero que estén juntos los que se parezcan. Algunos niños pueden aventurar nuevos criterios de clasificación ya sea externos o por su contenido.

Actividad 5. Se reparte a cada niño dos o tres libros. Se les da un momento para que "lean" el título. Los niños dicen cómo creen que se llaman los libros y con ayuda de la maestra se dice el nombre correcto. Pueden platicar a continuación de cuál de estos libros nuevos les gustaría leer o escuchar, de qué piensan que se trata, etc.

Observaciones: Este tipo de actividades favorecen el reconocimiento del conjunto de libros y suscitan interés por algunos que en principio resultan menos atractivos. Por otra parte, ayudan a manejar criterios de clasificación. Los niños tienden de primera intención a separarlos por criterios externos: tamaño, color, grosor, forma. Algunos son capaces de utilizar varios criterios a la vez. Con ayuda de su maestra pueden ir más allá, pudiendo hojearlos y considerar algún criterio relacionado con su contenido.

Trabajo con periódicos.

Actividad 1. Recortar una caricatura del periódico e imaginar una historia. "Escribirla" o pedir a la mamá que la escriba según la relata el niño.

Actividad 2. Recortar una caricatura, pedir a los papás que lean los diálogos y después inventar otros diálogos para esos mismos personajes.

Actividad 3. Noticiero. Los niños pegan en su cuaderno una foto del periódico. Se les pregunta quiénes han oído un noticiero. Se explica en qué consiste. Se juega a inventar la noticia que creamos que trata según la foto recortada, le inventan un título y después entre todos se hace un noticiero. Se invita a los niños a pasar a grabar su noticia para el noticiero. Le ponen nombre al noticiero e incluso pueden improvisar algunos comerciales de intermedio. Al final se escucha todo lo que se grabó del noticiero.

#### 4.5 Resultados del conteo de preferencias de los niños

Para hacer el seguimiento de los libros preferidos de los niños, se distribuyó una selección de 104 títulos entre los tres grupos de preescolar del centro de trabajo que apoyo este estudio. Cada mes rotaron de salón, con el propósito de que todos los niños tuvieran acceso a todos los libros. Diariamente estuvieron disponibles en cada salón tanto para lectura libre como para préstamo a domicilio.

Las educadoras llevaron un control diario del número de veces que cada libro era elegido por un niño para leerlo en el salón o bien para llevarlo a casa. Cada mes se hizo un corte para conocer las preferencias mostradas por los niños de cada grado, respecto de los libros que fueron utilizados en ese lapso de tiempo.

Para unificar resultados, se ponderó el número de veces que cada libro fue utilizado, considerando el total de días que estuvo disponible en ese grado. El producto que se obtuvo se presenta a continuación y contiene los puntajes promedio que tuvo cada libro, por grado, presentando ya el orden de preferencia que alcanzaron.

Cuadro 3. Libros más solicitados en 1° de Preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1	El rey mocho	0	0	0.00	0
2	Cri Cri cassette	0	0	0.00	0
3	M y los animales	12	6	2.00	1
4	El zoológico	22	11	2.00	1
5	Qué risa de huesos	10	6	1.67	2
6	A dormir mi bebé	16	10	1.60	2
7	La brujiña encantadora	17	11	1.55	3
8	Rafa, el niño invisible	9	6	1.50	4
9	Macaquiño	15	10	1.50	4
10	La brujiña atarantada	14	10	1.40	5
11	El agua	15	11	1.36	6

12	Del Topito Birolo	15	11	1.36	6
13	Zurilea, mamita monstruo	8	6	1.33	7
14	A que te pego	8	6	1.33	7
15	Azulita	13	10	1.30	8
16	Un cariñito mi bebé	14	11	1.27	9
17	A pasear mi bebé	13	11	1.18	10
18	El rabelado burlado	7	6	1.17	11
19	Puedes o no puedes	10	11	0.91	12
20	Los números	10	11	0.91	12
21	Concurso de colas	9	10	0.90	13
22	Riquirrirín	5	6	0.83	14
23	Atrás de la raya	5	6	0.83	14
24	Lofo, estás ahí	8	10	0.80	15
25	Un diente se mueve	8	11	0.73	16
26	Mariana y sus pinturas	8	11	0.73	16
27	De rechupete	8	11	0.73	16
28	Correquetealcanzo	7	10	0.70	17
29	Historia de ventanas	4	6	0.67	18
30	El Señor Don Gato	7	11	0.64	19
31	A comer mi bebé	6	10	0.60	20
32	Soy purépecha	6	11	0.55	21
33	No me maravillaría yo	6	11	0.55	21
34	Miau, dijo el gato	6	11	0.55	21
35	Los diez amigos	6	11	0.55	21
36	Jugar a construir	6	11	0.55	21
37	Soy huichol	3	6	0.50	22
38	Parapingüicas con Marco	3	6	0.50	22
39	Oficios y más oficios 1	3	6	0.50	22
40	Micolás, Boruca y Marango	3	6	0.50	22
41	Las patas de la vaca	3	6	0.50	22
42	La boda de la ratita	3	6	0.50	22
43	Iba caminando	3	6	0.50	22
44	El dibujo de Juan	3	6	0.50	22
45	De la vaca al zapato	3	6	0.50	22
46	Adivinanzas indígenas	3	6	0.50	22
47	La tortuga y los patos	5	11	0.45	23
48	Házlos tu	5	11	0.45	23
49	Había un navío	5	11	0.45	23
50	El pizarrón encantado	5	11	0.45	23
51	Cuano los ratones	5	11	0.45	23
52	¿Qué te gusta más?	4	10	0.40	24
53	Lluvia	4	10	0.40	24
54	Érase una vez	4	10	0.40	24
55	Qué día es hoy	4	11	0.36	25
56	Leonardo	4	11	0.36	25
57	Tieno tiene una mona	2	6	0.33	26
58	Que sí, que no	2	6	0.33	26

59	Pipis y gañas	2	6	0.33	26
60	Papirolas 1	2	6	0.33	26
61	Lo creo y no lo veo	2	6	0.33	26
62	El cultivo del maíz	2	6	0.33	26
63	El ciclo del agua	2	6	0.33	26
64	El chocolate	2	6	0.33	26
65	Doña Piñones	2	6	0.33	26
66	Dibújalos con cuadrados	2	6	0.33	26
67	De maravillas	2	6	0.33	26
68	Cuentos de Pascuala	2	6	0.33	26
69	A las plantas les gusta	3	10	0.30	27
70	Tengo mi real y medio	3	10	0.30	27
71	Nina la gallina	3	10	0.30	27
72	Inventando juguetes	3	11	0.27	28
73	El león de Luis	3	11	0.27	28
74	Había una vez una casa	3	11	0.27	28
75	De los huevecillos a la rana	3	11	0.27	28
76	Soy náhuatl	2	10	0.20	29
77	Rin-rin renacuajo	2	10	0.20	29
78	De las hicotecas	2	10	0.20	29
79	Aprender jugando	2	10	0.20	29
80	Animales del bosque	2	10	0.20	29
81	El fantasma robotortas	2	11	0.18	30
82	Dibújalos con círculos	2	11	0.18	30
83	Había una vez una gata	1	6	0.17	31
84	Animales de la granja	1	6	0.17	31
85	Preguntitas	1	10	0.10	32
86	Pita Pita colorita	1	10	0.10	32
87	Manos a la obra	1	10	0.10	32
88	Las tienditas	1	10	0.10	32
89	La lechera y el cántaro	1	10	0.10	32
90	La lana	1	10	0.10	32
91	Frutas y colores	1	10	0.10	32
92	El barro	1	10	0.10	32
93	La cigarra y la hormiga	1	11	0.09	33
94	El cultivo de la calabaza	1	11	0.09	33
95	El coco coco cocotero	1	11	0.09	33
96	Cirilo	1	11	0.09	33
97	Cri Cri. Cuentos para cantar	0	6	0.00	34
98	Rolín, el ombligo	0	10	0.00	34
99	Querido Sebastián	0	10	0.00	34
100	Las mañanitas	0	10	0.00	34
101	De los pescados	0	10	0.00	34
102	Amapolita	0	10	0.00	34

103	La cucarachita Mondinga	0	11	0.00	34
104	El maíz	0	11	0.00	34

*El rey mocho* y *Cri Cri cassette* son títulos que ocupan el lugar cero al no haber estado disponibles en ninguna sesión de trabajo con este grado.

Cuadro 4. Los diez títulos más populares en 1° de preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1.	M y los animales	12	6	2.00	1
2.	El zoológico	22	11	2.00	1
3.	Qué risa de huesos	10	6	1.67	2
4.	A dormir mi bebé	16	10	1.60	2
5.	La brujña encantadora	17	11	1.55	3
6.	Rafa el niño invisible	9	6	1.50	4
7.	Macaquiño	15	10	1.50	4
8.	La brujita atarantada	14	10	1.40	5
9.	El agua	15	11	1.36	6
10.	Del Topito Birolo	15	11	1.36	6

Cuadro 5. Libros más solicitados en 2° de Preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1	Jugar a construir	0	0	0.00	0
2	El rey mocho	0	0	0.00	0
3	El zoológico	17	11	1.55	1
4	¿Qué te gusta más?	7	5	1.40	2
5	A que te pego	14	16	0.88	3
6	Las tienditas	4	5	0.80	4
7	Érase una vez	4	5	0.80	4
8	De las hícoteas	4	5	0.80	4
9	A comer mi bebé	4	5	0.80	4
10	Zurilea, mamita monstruo	12	16	0.75	5
11	Mariana y los animales	12	16	0.75	5
12	Los números	8	11	0.73	6
13	Qué risa de huesos	11	16	0.69	7
14	Las patas de la vaca	11	16	0.69	7
15	Rafa, el niño invisible	10	16	0.63	8
16	Animales de la granja	10	16	0.63	8
17	Nina, la gallina	3	5	0.60	9
18	Concurso de colas	9	5	1.80	9

19	Historias de ventanas	9	16	0.56	10
20	El rabipelado burlado	6	16	0.38	10
21	La brujiña encantadora	5	11	0.45	11
22	Había un navío	7	11	0.64	12
23	Había una vez una gata	7	16	0.44	13
24	El chocolate	2	16	0.13	13
25	Soy náhuatl	2	5	0.40	14
26	Rolín, el ombligo	2	5	0.40	14
27	Macaquiño	2	5	0.40	14
28	Lluvia	2	5	0.40	14
29	La brujita atarantada	2	5	0.40	14
30	inventando juguetes	2	5	0.40	14
31	Iba caminando	2	5	0.40	14
32	Frutas y colores	2	5	0.40	14
33	Aculita	2	5	0.40	14
34	Riquirirín	5	16	0.31	15
35	Papirolas I	6	16	0.38	15
36	Leonardo	3	11	0.27	16
37	Dibújalos con círculos	3	11	0.27	16
38	del Topito Birolo	3	11	0.27	16
39	Tino tiene una mona	4	16	0.25	17
40	Micolás, Boruca y Marango	4	16	0.25	17
41	De la vaca al zapato	4	16	0.25	17
42	Un cariñito mi bebé	3	11	0.27	18
43	Puedes o no puedes	3	11	0.27	18
44	Había una vez una casa	3	11	0.27	18
45	El Señor don Gato	3	11	0.27	18
46	El fantasma robotortas	3	11	0.27	18
47	A pascar mi bebé	3	11	0.27	18
48	Pipis y gañas	3	11	0.27	18
49	La boda de la ratita	4	16	0.25	19
50	Rin-rin renacuajo	1	5	0.20	20
51	Lobo, ¿estás ahí?	1	5	0.20	20
52	El león de Luis	1	5	0.20	20
53	El barro	1	5	0.20	20
54	Correquetealcanzo	1	5	0.20	20
55	Aprender jugando	1	5	0.20	20
56	Animales del bosque	1	5	0.20	20
57	Amapolita	1	5	0.20	20
58	A dormir mi bebé	1	5	0.20	20
59	Que sí, que no	3	16	0.19	21
60	Oficios y más oficios I	3	16	0.19	21
61	El cultivo del maíz	3	16	0.19	21
62	Doña Piñones	3	16	0.19	21

63	Dibújalos con cuadros	3	16	0.19	21
64	Atrás de la raya	3	16	0.19	21
65	Adivinanzas indígenas	3	16	0.19	21
66	Un diente se mueve	2	11	0.18	22
67	Soy Purépecha	2	11	0.18	22
68	Miau, dijo el gato	2	11	0.18	22
69	La tortuga y los patos	2	11	0.18	22
70	El pizarrón encantado	2	11	0.18	22
71	El maíz	2	11	0.18	22
72	El coco coco cocotero	2	11	0.18	22
73	El agua	2	11	0.18	22
74	Cuando los ratones	2	11	0.18	22
75	Cirilo	2	11	0.18	22
76	Cuentos de Pascuala	2	16	0.13	23
77	A las plantas les gusta...	2	16	0.13	23
78	No me maravillaría yo	1	11	0.09	24
79	Los diez amigos	1	11	0.09	24
80	La cucarachita Mondinga	1	11	0.09	24
81	La cigarra y la hormiga	1	11	0.09	24
82	De rechupete	1	11	0.09	24
83	Lo creo y no lo veo	1	16	0.06	25
84	El ciclo del agua	1	16	0.06	25
85	Cri-Crí. Cuentos para cantar	0	5	0.00	26
86	Tengo mi real y medio	0	5	0.00	26
87	Querido Sebastián	0	5	0.00	26
88	Preguntitas	0	5	0.00	26
89	Pita Pita colorita	0	5	0.00	26
90	Manos a la obra	0	5	0.00	26
91	Las mañanitas	0	5	0.00	26
92	La lechera y el cántaro	0	5	0.00	26
93	La lana	0	5	0.00	26
94	De los pescados	0	5	0.00	26
95	Cri-Crí cassette	0	5	0.00	26
96	¿Qué día es hoy?	0	11	0.00	27
97	Mariana y sus pinturas	0	11	0.00	27
98	Hazlos tu	0	11	0.00	27
99	El cultivo de la calabaza	0	11	0.00	27
100	De los huevecillos a la rana	0	11	0.00	27
101	Soy Huichol	0	16	0.00	28
102	Parapingüicas con Marco	0	16	0.00	28
103	El dibujo de Juan	0	16	0.00	28
104	De maravillas y encantamientos	0	16	0.00	28

*Jugar a construir* y *El rey mocho* son títulos que ocupan el lugar cero al no haber estado disponibles en ninguna sesión de trabajo con este grado

Cuadro 6. Los diez títulos más populares en 2° de preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1.	El zoológico	17	11	1.55	1
2.	¿Qué te gusta más?	7	5	1.40	2
3.	A que te pego	14	16	0.88	3
4.	Las tienditas	4	5	0.80	4
5.	Érase una vez	4	5	0.80	4
6.	De las hicoetas	4	5	0.80	4
7.	A comer mi bebé	4	5	0.80	4
8.	Zurilea, mamita monstruo	12	16	0.75	5
9.	Mariana y los animales	12	16	0.75	5
10.	Los números	8	11	0.73	6

Cuadro 7. Libros más solicitados en 3° de Preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1	Cri-Cri cassette	0	0	0	0
2	Lobo, ¿estás aquí?	25	15	1.66	1
3	Azulita	22	15	1.46	2
4	Mariana y los animales	21	16	1.31	3
5	Las patas de la vaca	14	11	1.27	4
6	¡Qué risa de huesos!	13	11	1.18	5
7	Riquirrirín	18	16	1.12	6
8	A que te pego	17	16	1.06	7
9	Zurilea, mamita monstruo	10	11	0.9	8
10	Atrás de la raya	10	11	0.9	8
11	Inventando juguetes	13	15	0.86	9
12	El rey mocho	13	15	0.86	9
13	Un carriño mi bebé	9	12	0.75	10
14	El Señor don Gato	9	12	0.75	10
15	Nina la gallina	11	15	0.73	11
16	A pasear mi bebé	8	12	0.66	12
17	Animales de la granja	7	11	0.63	13
18	Adivinanzas indígenas	7	11	0.63	13
19	Papirolas I	10	16	0.62	14
20	La lechera y el cántaro	9	15	0.6	15
21	Los números	7	12	0.58	16
22	La brujiña encantadora	7	12	0.58	16
23	Del Topito Birololo	7	12	0.58	16
24	Historias de ventanas	9	15	0.6	17
25	El rabipelado burlado	6	11	0.54	18
26	La brujita atarantada	8	15	0.53	19
27	Amapolita	8	15	0.53	19

28	A dormir mi bebé	8	15	0.53	19
29	A comer mi bebé	8	15	0.53	19
30	Leonardo	6	12	0.5	20
31	Había un navío	6	12	0.5	20
32	Cirilo	6	12	0.5	20
33	Aprender jugando	7	15	0.46	21
34	Puedes o no puedes	5	12	0.41	22
35	Macaquiño	6	15	0.4	23
36	Había una vez una gata	6	16	0.37	24
37	Jugar a construir	4	12	0.33	25
38	Había una vez una casa	4	12	0.33	25
39	Rafa, el niño invisible	5	16	0.31	26
40	La boda de la ratita	5	16	0.31	26
41	El dibujo de Juan	5	16	0.31	26
42	De la vaca al zapato	5	16	0.31	26
43	¿Qué te gusta más?	4	15	0.26	27
44	Tengo mi real y medio	4	15	0.26	27
45	Rolín, el ombligo	4	15	0.26	27
46	Lluvia	4	15	0.26	27
47	El león de Luis	4	15	0.26	27
48	Correqueetalcanzan	4	15	0.26	27
49	Animales del bosque	4	15	0.26	27
50	¿Qué día es hoy?= =	3	12	0.25	28
51	Los diez amigos	3	12	0.25	28
52	Hazlos tu	3	12	0.25	28
53	El zoológico	3	12	0.25	28
54	Las mañanitas	3	15	0.2	29
55	Oficios y más oficios I	3	16	0.18	30
56	Tino tiene una mona	2	11	0.18	31
57	Micolás, Boruca y Marango	2	11	0.18	31
58	El chocolate	2	11	0.18	31
59	Doña Piñones	2	11	0.18	31
60	Un diente se mueve	2	12	0.16	32
61	Soy Purépecha	2	12	0.16	32
62	Míau, dijo el gato	2	12	0.16	32
63	La tortuga y los patos	2	12	0.16	32
64	El pizarrón encantado	2	12	0.16	32
65	De los huevecillos a la rana	2	12	0.16	32
66	Rin-rin renacuajo	2	15	0.13	33
67	Preguntitas	2	15	0.13	33
68	Pita, Pita colorita	2	15	0.13	33
69	Manos a la obra	2	15	0.13	33
70	Las tienditas	2	15	0.13	33
71	La lana	2	15	0.13	33
72	Iba caminando	2	15	0.13	33
73	Frutas y colores	2	15	0.13	33
74	Concurso de colas	2	15	0.13	33
75	Lo creo y no lo veo	2	11	0.18	34
76	El cultivo del maíz	1	11	0.09	34
77	El ciclo del agua	1	11	0.09	34
78	El cultivo de la calabaza	1	12	0.08	35
79	El coco coco cocotero	1	12	0.08	35
80	El agua	1	12	0.08	35
81	De rechupete	1	12	0.08	35

82	Soy náhuatl	1	15	0.06	36
83	De los pescados	1	15	0.06	36
84	De las hicotetas	1	15	0.06	36
85	Parapingüicas con Marco	1	16	0.06	37
87	Dibújalos con cuadrados	0	11	0	38
88	De maravillas y encantamientos	0	11	0	38
89	Cri-Cri. Cuentos para cantar	0	11	0	38
90	A las plantas les gusta	0	11	0	38
91	No me maravillaría yo	0	12	0	39
92	Mariana y sus pinturas	0	12	0	39
93	La cucarachita Mondinga	0	12	0	39
94	La cigarra y la hormiga	0	12	0	39
95	El maíz	0	12	0	39
96	El fantasma robotortas	0	12	0	39
97	Dibújalos con círculos	0	12	0	39
98	Cuando los ratones	0	12	0	39
99	Querido Sebastián	0	15	0	40
100	Érase una vez	0	15	0	40
101	El barro	0	15	0	40
102	Soy Huichol	0	16	0	41
103	Pipis y gañas	0	16	0	41
104	Cuentos de Pascuala	0	16	0	41

*Cri Cri cassette* ocupa el lugar cero al no haber estado disponible en ninguna sesión de trabajo con este grado.

Cuadro 8. Los diez títulos más populares en 3° de preescolar

No.	Título	Consultas	Sesiones	Promedio	Lugar
1.	Lobo, ¿estás aquí?	25	15	1.66	1
2.	Azulita	22	15	1.46	2
3.	Mariana y los animales	21	16	1.31	3
4.	Las patas de la vaca	14	11	1.27	4
5.	¡Qué risa de huesos!	13	11	1.18	5
6.	Riquirrirín	18	16	1.12	6
7.	A que te pego	17	16	1.06	7
8.	Zurilea, mamita monstruo	10	11	0.9	8
9.	Atrás de la raya	10	11	0.9	8
10.	Inventando juguetes	13	15	0.86	9

Además de los puntajes por grado, se presenta un promedio de los resultados en los tres grados, lo que arroja una visión sobre la preferencia de conjunto mostrada por los niños de los tres grupos, respecto de cada libro. Se tiene así una lista de preferencias que integra los resultados a lo largo de los meses marzo-junio, del preescolar en su conjunto.

Cuadro 9. Control general de preferencias de 1°, 2° y 3° de preescolar

No.	Título	Promedio	Lugar
1	Mariana y los animales	1.35	1
2	El zoológico	1.27	2
3	Qué risa de huesos	1.18	3
4	A que te pego	1.09	4
5	Azulita	1.06	5
6	Zurilea, mamita monstruo	1	6
7	La brujiña encantadora	0.89	7
8	Lobo, ¿estás ahí?	0.89	7
9	Las patas de la vaca	0.82	8
10	Rafa, el niño invisible	0.81	9
11	Riquirrirín	0.78	10
12	La brujita atarantada	0.78	10
13	A dormir mi bebé	0.78	10
14	Del Topito Biolo	0.77	11
15	Macaquiño	0.77	11
16	Un cariñito mi bebé	0.77	11
17	El rabipelado burlado	0.76	12
18	Los números	0.74	13
19	A pasear mi bebé	0.71	14
20	¿Qué te gusta más?	0.69	15
21	A comer mi bebé	0.64	16
22	Atrás de la raya	0.64	16
23	Historia de ventanas	0.6	17
24	El Señor Don Gato	0.55	18
25	Nina la gallina	0.54	19
26	Concurso de colas	0.54	19
27	El agua	0.54	19
28	Puedes o no puedes	0.53	20
29	Inventando juguetes	0.52	21
30	Animales de la granja	0.48	22
31	Había un navío	0.47	23
32	Papirolas I	0.44	24
33	Adivinanzas indígenas	0.44	24
34	Leonardo	0.41	25
35	Érase una vez	0.4	26
36	Correqueatealcanzo	0.39	27
37	De la vaca al zapato	0.38	28
38	Un diente se mueve	0.36	29
39	Lluvia	0.36	29
40	De las hicoteas	0.36	29
41	La boda de la ratita	0.35	30
42	Las tienditas	0.34	31
43	Iba caminando	0.34	31

44	Micolás, Boruca y Marango	0.33	32
45	Había una vez una gata	0.33	32
46	El chocolate	0.32	33
47	De rechupete	0.3	34
48	Soy purépecha	0.3	34
49	Miau, dijo el gato	0.3	34
50	Los diez amigos	0.3	34
51	Jugar a construir	0.29	35
52	Había una vez una casa	0.29	35
53	Oficios y más oficios I	0.29	35
54	Aprender jugando	0.29	36
55	Tino tiene una mona	0.28	37
56	El dibujo de Juan	0.27	37
57	La tortuga y los patos	0.27	37
58	El pizarrón encantado	0.27	38
59	Cirilo	0.26	38
60	El león de Luis	0.26	39
61	Amapolita	0.24	39
62	Mariana y sus pinturas	0.24	39
63	Házlos tu	0.23	40
64	Doña Piñones	0.23	40
65	La lechera y cántaro	0.23	40
66	Soy náhuatl	0.22	41
67	Rolín, el ombligo	0.22	42
68	Animales del bosque	0.22	42
69	Cuando los ratones	0.21	43
70	No me maravillaría yo	0.21	43
71	Frutas y colores	0.21	43
72	¿Qué día es hoy?	0.2	44
73	El cultivo del maíz	0.2	44
74	Pipis y gañas	0.19	45
75	Tengo mi real y medio	0.19	45
76	Parapingüicas con Marco	0.19	45
77	Dibújalos con círculos	0.18	46
78	Rin-rin renacuajo	0.18	46
79	Que sí, que no	0.17	47
80	Dibújalos con cuadrados	0.17	47
81	Soy huichol	0.17	47
82	Lo creo y no lo veo	0.16	48
83	El ciclo del agua	0.16	48
84	Cuentos de Pascuala	0.15	49
85	A las plantas les gusta	0.15	49
86	El fantasma robotortas	0.15	49
87	De los huevecillos a la rana	0.15	49

88	El coco coco cocotero	0.12	50
89	De maravillas y encantamientos	0.11	51
90	El barro	0.1	52
91	Preguntitas	0.08	53
92	Pita, Pita colorita	0.08	53
93	Manos a la obra	0.08	53
94	La lana	0.08	53
95	Las mañanitas	0.07	54
96	La cigarra y la hormiga	0.06	55
97	El maíz	0.06	55
98	El cultivo de la calabaza	0.06	55
99	La cucarachita Mondinga	0.03	56
100	De los pescados	0.02	57
101	Cri-Crí. Cuentos para cantar	0.02	57
102	Querido Sebastián	0	58
103	Cri-Crí cassette	0	58
104	El rey mocho	0	58

#### 4.6 Comentarios a partir de los resultados del control de preferencias

Tratando de entender cuáles son las principales razones que explican las preferencias mostradas por los niños respecto de los libros que tuvieron disponibles, encontramos lo que sigue:

La presentación o utilización que la maestra hace del libro es un elemento clave para despertar en los niños el interés por explorarlo nuevamente. A lo largo de los meses de trabajo fue muy clara la forma en que se modificó la frecuencia de elección de un libro una vez que había sido intencionalmente puesto al alcance de los niños. Desde esta óptica, muchos libros que quedaron en lugares poco significativos, probablemente con una buena presentación y manejo por parte de la educadora, podrían mejorar significativamente su puntaje de preferencias.

Lo atractivo del formato del libro: su tamaño, colorido, ilustraciones, forma, etc.

La originalidad del contenido; el tratamiento de temas de interés de la edad, temas "tabú" para niños o cuestiones simpáticas: *Qué risa de huesos*, *Topito Birolo*, *Atrás de la Raya*, etc.

Libros cuyo contenido resulte cercano a sus vivencias, inquietudes, temores y sentimientos: *Rafa el niño invisible*, *Macaquiño*, *Zurilea mamita monstruo*, *Azulita...* Estos libros ofrecen a los niños posibilidades de intercambio más ricas así como de reflexión sobre sus experiencias personales, lo cual constituye un importante elemento de interés.

Libros con los que recuerdan y refuerzan cantos, rondas, adivinanzas o rimas que ya conocen y les gusta jugar una y otra vez: *Riquirrririn*, *Adivinanzas*, *Lobo lobo ¿estás ahí?*, etc. Este tipo de libros se suma a la tradición de la enseñanza de rondas y juegos del nivel preescolar, ampliando el acervo que manejan las educadoras con nuevas rimas y canciones.

Libros cuyo contenido pueda ser reconstruido a través de las imágenes. Por ejemplo, *La brujiata atarantada*, *Había una vez...* Los libros a base de imágenes tienen especial interés para los niños más pequeños, ya que les permiten "leer" los dibujos y avanzar en su proceso de conceptualización sobre la lengua escrita. Sin embargo, para los mayores, un elemento importante de interés es que los libros contengan al menos un pequeño texto que pueda ser leído por su maestra y completado con las imágenes que lo ilustran. Los libros con pocas y grandes letras les permiten realizar algunos intentos de reconstrucción de la literalidad del texto.

El título es también un elemento de interés para los niños, una vez que lo han conocido.

Los cortes en el conteo permiten además de conocer las preferencias a nivel general, hacer comparaciones entre los tres grados, lo que de alguna manera muestra qué libros prefieren los más pequeños y cuáles gustan más a los mayores del nivel preescolar.

## **CAPITULO V. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA EL USO DE LOS LIBROS EN EL NIVEL PREESCOLAR.**

Este capítulo recoge los insumos del anterior para desarrollar la propuesta de actividades que se presenta a continuación dirigida a las educadoras del nivel preescolar. El taller de seguimiento quincenal a la aplicación de actividades aportó las ideas que ahora se presentan de manera estructurada, para realizar distintos tipos de actividades con los libros en el salón de clases. Las observaciones en aula y el análisis de las interacciones verbales, aportaron elementos para identificar aspectos del manejo pedagógico que es necesario revisar para promover un ambiente de trabajo que invite a la exploración del mundo de la letra impresa.

La propuesta abre con una presentación del material en la que se expone su propósito y el modo en el que está organizado el contenido. A continuación aparece un apartado en el que se desarrolla brevemente el marco de referencia evitando el uso de término muy técnicos para facilitar su lectura. El cuerpo de la propuesta lo conforman tres conjuntos de actividades. Cada uno de los grupos de actividades se centra en un aspecto específico del encuentro con los libros que puede ser explorado por la educadora junto con los niños. El primero, lo constituyen las actividades para presentar un libro nuevo a los niños, en el que se desarrolla un conjunto de actividades de exploración inicial del acervo, orientado a facilitar el primer encuentro de los niños con los libros. El segundo apartado sugiere oportunidades para que los niños reconstruyan, comenten y recreen diferentes aspectos de los textos. Ahora son ellos quienes cuentan el cuento a sus compañeros; se trata de estimular, a través de la expresión oral, la mayor participación de los niños como 'cuenta cuentos'. El siguiente apartado presenta las actividades de expresión escrita vinculadas a la lectura de los libros. Estas se proponen relacionar el trabajo de lectura con el desarrollo de la expresión creativa en los niños

### **5.1 Presentación de la propuesta**

A lo largo de estas páginas se encontrará:

Una invitación a utilizar el acervo de literatura infantil con el que cuenta en su aula e incorporarlo frecuentemente a la vida de su clase.

Un conjunto de actividades didácticas para acercar los libros a los niños a partir de la exploración, lectura y relectura con los textos. Cada uno de los grupos de actividades se centra en un aspecto específico del encuentro con los libros.

Una serie de comentarios relacionados con la práctica docente en el nivel preescolar orientados a revisar la calidad de la relación pedagógica, a enriquecerla a partir de la reflexión y a promover un espacio de lectura crítica y creativa con los niños.

#### Organización del material

Tres grupos de actividades conforman esta propuesta

- Actividades para presentar un libro nuevo
- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita

Estos tres apartados agrupan varias actividades; cada una de ellas tiene un nombre que alude a su contenido. Para facilitar su manejo, cada actividad presenta la información dividida en cinco secciones:

- ¿De qué se trata? Explica en una frase el contenido de la actividad.
- ¿Cómo lo hacemos? Expone detalladamente los pasos necesarios para desarrollarla.
- ¿Qué conviene cuidar para lograrlo? Muestra sugerencias prácticas para realizarla.
- Observar y reflexionar. Abre un espacio para revisar aspectos del manejo pedagógico necesarios para promover un auténtico trabajo de lectura crítica y creativa con los niños.

#### Marco de referencia

El sentido de poner a niños y niñas pequeños en contacto con los libros reside en brindarles la posibilidad de tener una experiencia natural con la lectura y con la escritura. Para aquellos que se desenvuelven en ambientes en los que la lengua escrita tiene una escasa presencia esto cobra mayor importancia: es una ocasión para experimentar que leer y escribir tienen sentido como parte de la vida misma y no solamente como una tarea escolar. Este material intenta ofrecerles la oportunidad de disfrutar el encuentro con los libros en diferentes momentos al abrir espacios para tocar, manipular, explorar, escuchar, narrar, observar, describir, inventar, contar y crear un texto. Tal vez, para alguno este será el primer encuentro directo con un libro destinado al público infantil. Contar con libros en el preescolar es una oportunidad para que los

niños presencien actos de lectura cotidiana. Las niñas y los niños pequeños encontrarán un verdadero gusto por los libros y podrán interesarse por conocer el lenguaje escrito.

Este material consta de una serie de sugerencias de actividades para disfrutar los libros con los niños en el trabajo diario y no se trata de un programa paralelo. En el nivel Preescolar se ha trabajado para que los niños amplíen su lenguaje oral y su expresión libre por medio de la palabra. Se ha hablado de construir un ambiente alfabetizador en el aula para que tengan contacto con la palabra escrita. (a veces solamente pegando letreros con los nombres de todos, otras veces usando el lenguaje escrito para: mandar recados, hacer listas con turnos para jugar con la pelota, dejar notas con mensajes para recordar algo, leer y conversar con los niños y las niñas acerca de un cuento, noticia del periódico, etcétera) usando el lenguaje escrito para lo que sirve: para comunicar y para expresar. Con el uso frecuente y bien orientado de los libros, se favorece la construcción del ambiente alfabetizador en el salón. La insistencia en el uso de los libros con niñas y niños tan pequeños responde a que hoy se sabe que para leer y escribir es necesario seguir un largo camino y el espacio propicio para comenzar a recorrerlo lo brinda el preescolar. Ese camino es el que se recorre para descubrir que el lenguaje escrito *existe* y que se *usa* para comunicar cosas importantes, divertidas o necesarias (dar mensajes a personas que están lejos, conocer una receta, un cuento o un chiste); que hay dos formas de lenguaje que son paralelas entre sí (oral y escrito) y lo que las hace diferentes son las circunstancias de uso.

Mucho antes de que una maestra les enseñe el alfabeto, los niños pueden darse cuenta de que las letras tienen un uso muy particular en el mundo que los rodea. Los niños son naturalmente curiosos y necesitan saber acerca de todo. A partir de ahí empiezan a desarrollar su interés por la lengua escrita. Si las letras representan un atractivo tan poderoso para ellos desde temprana edad ¿por qué no ayudarlos a que sean unos "apasionados lectores"? No, no dijimos enseñarlos a leer, dijimos "hacerlos lectores".

Es posible que un niño aún sin conocer las letras sea un gran "lector." Esto no es un juego de palabras. Una niña que puede tomar un libro por decisión propia, por el gusto de pasárselo suavemente la mirada; que es capaz de estar consigo misma, narrándose la trama de un cuento (en voz alta o en silencio); que descubre que en el texto y en la imagen se encuentra información interesante, necesaria y atractiva para ella, es una

"lectora". Una lectora en ciernes, pero que ya encuentra un sentido en lo que está haciendo. Al estar familiarizado con los libros y la lengua escrita en general, un niño "lector", aún sin manejar todos los aspectos convencionales del lenguaje escrito, puede ser capaz de distinguir si lo que se le lee es un cuento, un poema, una receta de cocina o un instructivo. Reconoce dónde se comienza a leer, dónde se termina y en qué sentido se cambian las páginas. Por la entonación de la voz y el contexto de lo que se lee sabrá que se está haciendo una pregunta, solicitando algo o expresando angustia... aún sin conocer los signos de interrogación, de puntuación o de admiración. Esto sucede sólo si ha tenido oportunidad de estar en contacto con diversos tipos de textos: narraciones "Cuentan que en un reino muy lejano", cartas "Querida Chata", poemas "Sobre los campos, sobre el horizonte", instrucciones "Vierta dos porciones de", información "Se informa a todos el personal", descripciones, etcétera. Cuando juegan a "leer" cuentos a niños más pequeños, empiezan con un "había una vez" y emplean un lenguaje que no es el mismo que usan al jugar canicas. Aprenden lo que su entorno les permite experimentar. Así empiezan a aprender cuando ven que otras personas leen, haciéndolo en silencio, para ellos mismos o al escuchar a alguien leer para otros. Y este aprendizaje continúa cuando, al jugar, recrean estas actividades con un sentido específico. Leer y escribir se convierte en algo necesario, atractivo e importante. Al igual que aprender a hablar, aprender a leer y a escribir toma mucho tiempo. Así, los niños que han estado presenciando actos de lectura y escritura tienen ya un pequeño trecho del camino andado; conocer algo sobre el leer y el escribir, facilita mucho el aprendizaje del código en la escuela primaria.

Para que un niño sea lector se requiere que el ambiente lo invite, que el libro lo atrape y que el educador lo acompañe a descubrir "qué dice ahí". No hablamos de jugar a las adivinanzas, sino de presentarle libros atractivos, sencillos pero con un lenguaje rico pues los niños también aprecian los retos.

Todos tenemos algo importante que compartir. Para aprender a escribir hay que escribir tomando el riesgo de explicar a otros o a uno mismo una idea, un sueño, un deseo. Escribir es tan importante como leer. Al escribir ponemos el corazón en la mano, para transmitir con la pluma una experiencia, un sentimiento o una idea a alguien que está lejos en el tiempo o en la distancia. Escribir es siempre recordar. Las mamás y los papás de los niños ¿tendrán algo que contar? ¿Tendrán algún recuerdo que compartir con sus

hijos y con los otros niños? ¿Podrán narrar un cuento, un chiste, una experiencia de su propia infancia, tal vez? Participar con sus hijos en el descubrimiento de la lectura y la escritura explicándoles cuán importante es su papel en el camino que sus hijos comienzan a recorrer. Podrían incorporarse al trabajo de varias formas, por ejemplo: anotar la historia que su hija o hijo les dicte, escribir un cuento que conocen para que la maestra lo lea al grupo, elaborar un libro junto con su hijo o hija (escrito e ilustrado a mano por ambos), asistir al salón de clases para narrar una anécdota, leer en voz alta, por mencionar algunas. Si invitamos a las niñas y a los niños a escribir cartas, a elaborar sus propios cuentos o a mandarles un chiste a su amigo de otro grupo veremos cómo responden con entusiasmo. Nunca es demasiado pronto para eso. Al principio serán dibujos y garabatos que sólo su pequeño autor puede interpretar; poco a poco irán avanzando en la comprensión sobre las diferencias entre el dibujo y la escritura y sus producciones tendrán una mayor intencionalidad de asemejarse a las "letras", tal como se encuentran en los libros.

## **5.2 Actividades de exploración**

Este grupo de actividades tiene el propósito de facilitar el primer encuentro de los niños con los libros. Se trata de que sea interesante y muy divertido. La intención es lograr un encuentro personal, libre y agradable en el que las niñas y los niños tengan la posibilidad de seleccionar por ellos mismos, dentro de una variedad de posibilidades, aquellos libros que les resulten más atractivos. Esta es una nota fundamental del proceso lector: elegir de acuerdo a las preferencias personales. Sin embargo, la educación escolar muy poco ha hecho en este sentido, al hacer de la lectura una actividad obligatoria y grupal, definiendo de antemano qué fragmentos han de utilizarse. En el nivel preescolar se presenta la primera oportunidad de construir un espacio diferente de encuentro con la lectura. Una manera de lograrlo es procurando que haya variedad en las actividades de exploración inicial del acervo.

Cuatro formas diferentes de presentar los libros.

1. Encuentra el nuevo
2. Exploración libre
3. ¿Quieres conocerme?
4. ¡Preséntalo

## 1. *Encuentra el nuevo*

¿De qué se trata?

- Los niños entran en contacto con un libro que es puesto en circulación.

¿Cómo lo hacemos?

- La maestra muestra a los niños una imagen del libro que desea presentar (puede ser un dibujo, si tiene la habilidad o fotocopia coloreada a lápiz). Explica que hay un libro nuevo y que la imagen que está mostrando aparece en él.
- Se organiza la distribución de los libros, ya sea un libro por niño o uno por grupo, de acuerdo con el número de títulos con los que se cuente. La educadora va nombrando a los niños para que uno por uno, en parejas o tríos, se acerquen a seleccionar el libro que quieren ver, o bien, los niños "se duermen" en su lugar mientras la maestra reparte los libros.
- Cuando alguno de los niños se da cuenta de que su libro es el nuevo, le avisa al resto del grupo: "¡Lo encontré, me tocó el nuevo!"
- Después de un rato de exploración de los libros se dialoga con los niños acerca del libro nuevo. Algunas preguntas podrían orientar la conversación. Por ejemplo, este intercambio se podría dirigir a observar el aspecto físico del libro: ¿Cómo es este libro? Es grande, es chico, es más grande que éste, pero más pequeño que aquél... ¿Cuántas hojas tiene? ¿Las contamos?

También, podría centrarse en la información que brinda la portada: ¿Qué hay en la portada?, ¿letras? ¿dibujos?, ¿dónde? ¿Qué colores se usan más? ¿Creen que tenga un nombre? ¿Cómo lo saben? ¿Cómo se llamará éste libro? ¿Por qué? ¿De qué otro modo podría llamarse? ¿Quién lo escribió? ¿Cómo lo saben? ¿Dónde dice? ¿Quién realizó los dibujos?

Otra posibilidad es dialogar acerca del contenido del libro: ¿De qué tratará este libro? ¿Quiénes serán los personajes? ¿En qué lugar creen que sucede? ¿Cómo empieza? ¿Cómo creen que termine? Todos los comentarios se realizan a partir de la observación de las imágenes.

- Al concluir la educadora explica: "Voy a ponerlo en el área de lectura para que puedan verlo cuando ustedes quieran."

#### Variante:

- La maestra muestra a los niños una imagen del libro que desea presentar. Explica que hay un libro nuevo y que la imagen que está mostrando aparece en él.
- Se forman equipos de tres o cuatro niños que se sientan en el suelo o en una mesa.
- Cuando ya están tranquilos se reparte un libro a cada grupo.
- Los niños comparten con su grupo pequeño el gozo de conocer un libro nuevo.

#### ¿Qué debemos cuidar para lograrlo?

- Tener listos los libros seleccionados.
- Todos los niños querrán ver el libro nuevo, por eso es conveniente vigilar que vaya circulando de mano en mano, concediéndole a cada niño varios minutos para que lo hojee tranquilamente. Mientras tanto, los demás continuarán viendo el cuento que les tocó, lo intercambiarán con otro compañero... y con otro más si es necesario.
- Para el trabajo en equipos es conveniente utilizar libros no muy pequeños, con ilustraciones fácilmente visibles para todos.

#### Observar y reflexionar

- Estas primeras actividades de encuentro con los libros son una excelente ocasión para que observemos a los niños y aprendamos muchas cosas de ellos: ¿Cómo reaccionan cuando se les propone tener un rato de trabajo con los libros? ¿Qué libros les gustan más?
- Podemos observar cómo trabajan en equipo: ¿Comparten con los compañeros sin pelear ni arrebatar el libro? Si no es así, vale la pena reflexionar con ellos sobre la importancia de trabajar juntos, de compartir los materiales, de cuidarlos. Poco a poco van aprendiendo a colaborar y a respetar el trabajo de los demás.
- Será muy interesante para nuestra labor docente registrar las reacciones de los niños: los libros con pocas y grandes letras ¿les permiten realizar algunos intentos de lectura o de reconstrucción de la literalidad del texto?
- Nos conviene anotar estas reflexiones y observaciones en el cuaderno individual de observaciones o si lo prefieres, en un cuaderno aparte. Lo importante es registrar lo sucedido al trabajar con los libros. Más adelante, en el capítulo denominado Antes de terminar, se explica detalladamente cómo organizar tus observaciones. Te invitamos a leerlo con atención, pero especialmente quisiéramos animarte a realizarlo.

## 2. Exploración libre

¿De qué se trata?

- Cada niño escoge libremente su libro y lo "lee" durante el tiempo que desea.

¿Cómo lo hacemos?

- Se asigna un momento del día a "leer".
- Durante este tiempo los niños van al librero, escogen el libro que les interesa y se sientan a hojearlo. Cada niño decide cuánto tiempo desea dedicarle al libro que seleccionó.
- Cuando terminan van por otro libro.
- Este es un momento ideal para que la maestra también lea, en silencio, para ella misma.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Algunos niños tienen preferencias muy claras y a veces acaparan el libro que les gusta más. Si otros niños desean ver el mismo libro es aconsejable establecer turnos.
- El ambiente de silencio y tranquilidad es muy importante para que los niños logren concentrarse en su libro. Para que este momento resulte muy agradable y tranquilo, tanto para la educadora como para los niños, puede ponerse una música de fondo, en bajo volumen.
- Cada vez que sea posible (o cuando la educadora lo considere indicado) se incluye un libro nuevo en el librero de modo que los niños encuentren siempre algo diferente e interesante, sin saturarlo. El exceso de libros podría generar su desorden y maltrato.

Observar y reflexionar

- La actividad de exploración libre es para muchas maestras una excelente forma de mantener a los niños activos cuando han terminado un trabajo, para ocupar tiempos 'ahorcados' o bien para dar a todos la oportunidad de un rato de actividad individual en silencio. Aunque los niños no lean y escriban en forma convencional (es decir, como lo hace una persona que usa el lenguaje escrito en su vida diaria) comienzan a desarrollar aspectos fundamentales para hacerlo algún día. Por ejemplo: seleccionar lo que se desea leer, obtener un sentido a partir de lo que se observa en las imágenes haciendo inferencias, identificar que las letras se leen mientras que las imágenes se cuentan o se narran, pasar las páginas de un libro comenzando por la del principio, estar en silencio

con ellos mismos, etcétera. Por eso es concederle un espacio a la lectura en silencio es relevante.

- Sabemos que se aprende a hacer algo, haciéndolo. Nadie podría aprender a andar en bicicleta sin montarse en una. Este aprendizaje se facilita un poco más cuando hemos visto a otras personas hacerlo. En cierta medida, lo anterior puede aplicarse a la lectura y a la escritura. Aprendemos a leer, leyendo; aprendemos a escribir, escribiendo. Y este aprendizaje se facilita mucho más cuando hemos visto a otras personas leer y escribir. Dales a las niñas y a los niños de tu grupo la oportunidad de tener en ti un modelo: lee para ellos en voz alta; cuando ellos lean, lee tú también; escribe frente a ellos, para que puedan darse cuenta en qué dirección se escribe; pídeles con frecuencia que escriban como ellos puedan y valora sus producciones.
- Para conocer qué libros gustan más a los niños podemos llevar en el *Cuaderno Individual de Observaciones* o en el *Diario de Campo* un apartado especial para registrar cuántas veces es elegido un mismo libro.

### 3. ¿Quieres conocerme?

¿De qué se trata?

- La educadora presenta un cuento a los niños sin leerlo, para suscitar el interés por conocerlo. Esta actividad podría compararse con un anuncio publicitario dirigido a generar la necesidad por consumir un producto.

¿Cómo lo hacemos?

- La educadora elige un libro que se ha utilizado poco o que es nuevo para el grupo y lo presenta a los niños. Puede hacer uso de infinidad de recursos para ello. Por ejemplo: hacer de su mano una marioneta, ponerse un sencillo disfraz para representar un personaje, inventar una rima o canción.
- Finalmente les anuncia que va a ponerlo en el área de lectura para que puedan verlo cuando lo deseen.

¿Qué debemos cuidar para lograrlo?

- Es importante escoger un momento adecuado para presentar un libro nuevo a los niños, sobre todo si les ha interesado poco.

### Observar y reflexionar

- Después de presentar un libro nuevo a los niños es interesante observar qué pasa: ¿solicitan con mayor frecuencia ese libro? ¿Su interés permanece inmutable a pesar de la presentación? ¿El aumento de interés se mantiene después de algunas semanas?
- Estas actividades de presentación de los libros a los niños son oportunidades ideales para reflexionar sobre la palabra escrita. Por ejemplo podrías hacer preguntas como estas: ¿Dónde se lee?, ¿por qué? ¿Con qué sonido empieza el título del cuento: ¡Amapolita!, ¿con /a/? ¿Quién de los niños tiene el mismo sonido al inicio de su nombre?, ¿Ana, Alejandro, Antonia?.
- Más adelante podrías escribir en el pizarrón o en un papel el nombre del cuento y pedir a cada niño que pase a escribir su nombre. Pónganlos juntos y observen: ¿en qué se parecen?, ¿todos empiezan con el sonido /a/ y también, al escribirlos empiezan con la letra /a/?
- En otra ocasión podrías trabajar el sonido final del título del cuento y compararlo con el sonido final de los nombres de los niños. También podrían contar cuántas palabras hay en el título de un libro y cuántas palabras tienen sus nombres, etcétera.

### 4. ¡Preséntalo!

¿De qué se trata?

- Un niño presenta un cuento que no ha sido leído.

¿Cómo lo hacemos?

- La educadora pide ayuda a uno de los niños: "Tenemos un libro nuevo ¿quieres presentarlo tú?"
- Se le permite al niño ver el cuento nuevo por unos minutos. La educadora le explica: "Mira el libro tranquilamente y cuando estés listo me avisas".
- Cuando el niño anuncia que está listo, el resto del grupo se reúne a su alrededor para escuchar la presentación del cuento.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Esta actividad sólo puede tener éxito si los niños han visto muchas veces a su maestra presentar un libro. Intervienen uno o varios niños.

- Las primeras ocasiones en que se lleve a cabo es conveniente que los niños que la realicen no tengan dificultad para hablar claro y fuerte. De este modo los chicos que son mas reservados podrán "tomar su tiempo" hasta un día animarse. Es importante tener claro que la participación de los niños no debe ser forzada.

Observar y reflexionar

- Dejar en manos de uno de los niños esta actividad, generalmente reservada al maestro, puede despertar mucho interés. Ellos también tienen algo que decir. Escuchar a sus compañeros puede resultar realmente divertido. Observemos: ¿ponen atención?, ¿comentan lo que el niño va diciendo?, ¿parece que entienden?
- Podemos aprovechar este momento para saber ¿qué nos dicen los niños sobre el cuento?, ¿qué referencias, derivadas de sus vivencias van apareciendo? Tomar nota de ellas nos ayuda a conocerlos mejor. Y para conocernos más observemos: ¿qué reflejos de nosotros mismos vemos en los niños cuando ellos toman nuestro papel habitual?, ¿qué reflexiones surgen a partir de esto?

### **5.3 Actividades de expresión oral**

Este segundo grupo de actividades incluye un conjunto de propuestas que desarrollan la capacidad comunicativa oral de los niños. En esta etapa de la vida los niños disfrutan mucho las actividades de expresión oral que les permiten jugar con las palabras, combinarlas, inventarlas. Las prácticas tradicionales del Preescolar han recogido estas observaciones con respecto al gozo que experimentan al cantar y al hacer rimas. Sin embargo, podemos ir más lejos, no sólo aprovechándolas como oportunidades para ampliar el vocabulario y para incorporar estructuras gramaticales más complejas sino como oportunidades para expresar lo que piensan, lo que sienten, lo que han vivido. En este sentido las actividades de expresión oral pueden jugar un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento de los niños, de la comunicación interpersonal y en el acercamiento a la lengua escrita. A través de ellas podremos darnos cuenta de que hay muchas maneras de presentar el contenido de un libro. Se trata de promover a través de distintas actividades de expresión oral, la mayor participación de los niños, como cuenta cuentos y como relatores de los libros que su maestra les ha leído.

Las actividades propuestas en este apartado son:

1. ¿Qué te imaginas?
2. ¿Les leo un cuento?
3. Soy todo oídos
4. Un niño cuenta-cuentos
5. Grabar un cuento

1. ¿Qué te imaginas?

¿De qué se trata?

- Los niños expresan oralmente lo que una imagen les sugiere.

¿Cómo lo hacemos?

- La educadora muestra a los niños una ilustración de un libro.
- A partir de lo que ven, los niños pueden responder a alguna pregunta. Podría ser por ejemplo: ¿Ya vieron este dibujo (imagen, ilustración, lámina)? ¿Qué es esto? ¿A qué se parece? ¿Tú has visto uno igual? ¿Lo has comido? ¿A qué sabe? ¿Cómo es si lo tocas? ¿De qué está hecho? ¿De que color es? Estas son preguntas muy sencillas, cuya finalidad es iniciar el diálogo.
- Podríamos intentar llegar más lejos invitando a los niños a dar una explicación acerca de lo que piensan y de sus preferencias: ¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Por qué creen que está aquí? ¿Qué estará pasando? ¿Qué harías tú?

¿Qué debemos cuidar para lograrlo?

- Las preguntas deben estar orientadas a iniciar el diálogo entre los niños y a llevarlos más lejos en sus razonamientos. Es necesario cuidar que estos momentos no se conviertan en un interrogatorio, sino en un intercambio de experiencias, de inquietudes, de certezas.
- No es necesario poner un límite de tiempo; a veces los niños se van animando poco a poco a participar. Si dejamos que los niños nos comuniquen lo que ven, pueden surgir comentarios muy interesantes.

- Con el fin de que los niños se inicien en el conocimiento de diferentes formatos es conveniente emplear libros muy diversos en esta actividad.

#### Observar y reflexionar

- Las imágenes nos brindan la oportunidad de enriquecer el vocabulario. Al habituarse a describirlas, los niños poco a poco se van acostumbrando a incluir una, dos, tres o más características en sus descripciones. No esperemos obtener un cuento cuando realizamos esta actividad. Por lo menos, no en las primeras ocasiones que la llevemos a cabo.
- Las preguntas que hacemos a los niños son una excelente manera de invitarlos a reflexionar. De ahí la importancia de que estén bien planteadas. Hay diferentes maneras de formular preguntas:

Hay preguntas que conducen a una respuesta única, como podemos verlo en el siguiente ejemplo:

Maestra: ¿Y cómo es el clima en la primavera? ¿Frío o calentito?  
Niño: ¡Calentito!"

Otro tipo de preguntas ni siquiera propician respuesta. La maestra las plantea y las responde:

Maestra: No se molesten ¿A qué venimos a la escuela? ¿A molestarnos?  
¿Verdad que no?

Pero también hay preguntas que invitan a la reflexión:

Maestra: Ustedes ya vieron en sus libros cómo se convirtió en verde el amarillo con azul. Y ¿qué creen que pasó aquí? (Señala una ilustración en el libro). A ver, piensen qué pudo suceder.

Brenda: Se revolvió.

Maestra: Muy bien, Brenda. ¿Qué se revolvió?

Brenda: (Silencio)

Maestra: ¿Quién le ayuda a Brenda?

Daniel: Que se revolvió el color.

César: Que amarillo con rojo es anaranjado.

- El primero y el segundo de los ejemplos presentan preguntas que tienen pocas posibilidades de apoyar la reflexión, porque la respuesta está definida de antemano. En el tercer ejemplo sí hay espacio para escuchar diferentes respuestas y comentarlas. Por ello, algunas de las observaciones importantes de consignar en el *Cuaderno Individual de Observaciones* o en el *Diario de Campo* son precisamente las preguntas que

formulamos a los niños. Una vez terminada la actividad se pueden volver a leer y valorar qué tanto logramos propiciar el razonamiento y la participación. Cuando formulamos preguntas que sólo admiten un sí o un no, o preguntas que no implican reflexión, estamos haciendo un uso muy pobre de esta herramienta. Observemos, por ejemplo, cómo responden cuando les hacemos una pregunta relacionada con las causas que provocan un suceso: ¿Cómo llueve? ¿Por qué llueve? ¿Por qué planea un avión de papel? ¿Por qué una piedra siempre cae hacia abajo? Esto nos permite entrar en contacto con la manera en que los niños explican su mundo. Identifiquemos qué pasa en los momentos en los que hemos elaborado preguntas que hacen reflexionar a los niños.

## 2. ¿Les leo un cuento?

¿De qué se trata?

- Antes de leer un cuento en voz alta se acuerda con los niños cómo serán las voces de los personajes.

¿Cómo lo hacemos?

- Los niños se sientan alrededor, de modo que puedan ir observando las imágenes del libro. O bien, ocupan sus lugares habituales y es la maestra quien se desplaza por el salón para mostrarles las ilustraciones a los pequeños.
- Antes de empezar a leer el cuento, la educadora comenta con los niños cómo creen que serán las voces de los personajes que intervienen. El diálogo podría ser así: En este cuento hay un gigante: ¿cómo creen que hable? (los niños se expresan y la maestra lo toma como modelo). Sí, ¿verdad? El gigante habla así (imitando la voz gruesa que imaginamos tendrá un gigante). También aparece una abuelita ¿cómo creen que hable? (los niños imitan la voz cascada de una anciana, etcétera).
- La educadora lee el cuento en voz alta y va mostrando las imágenes a los niños.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Es conveniente recordar que para mantener la atención de los pequeños centrada en la historia que se está contando, es necesario que nada los incomode, por lo que hay que darles el tiempo suficiente para sentarse y acomodarse a sus anchas.
- Cambiar un poco la disposición habitual de los niños en el aula puede ayudar a crear un clima placentero: hacer un círculo en el centro del salón, salir a la sombra de un árbol o

bien, sentarse en el suelo. Cada educadora conoce muy bien las preferencias de sus niños. Ahora bien, si las condiciones del espacio donde se trabaja no permiten cambios, esto no es un impedimento para que escuchar a la maestra leer un cuento sea una hermosa experiencia.

- Es muy importante seleccionar el cuento que se va a leer, de acuerdo con los intereses de los niños, ya que es necesario que resulte ameno para atraer su atención. Lo mejor es que los propios niños lo escojan.

#### Observar y reflexionar

- Este tipo de lectura ya nos es familiar. Casi todas las educadoras la practicamos y a los niños les encanta. Aquí presentamos algunas sugerencias para enriquecerla.
- Es conveniente realizarla después de haber hecho ejercicios como los señalados más arriba que intentan favorecer que los niños sean más imaginativos al crear su propia historia. De esta manera, cuando a la maestra le toque leer en voz alta, los niños seguramente estarán deseosos de conocer la otra historia, la que el autor del libro escribió.
- A los niños les encanta oír la voz de los diferentes personajes. ¿Qué tal cambiar de voz? Para esto es muy importante que la educadora prepare la lectura en voz alta, porque cuando leemos un cuento por primera vez e intentamos caracterizar a cada personaje con una voz diferente, es muy difícil no equivocarnos.
- Preparar la lectura en voz alta tiene otras ventajas: la maestra puede dar a su lectura mayor fluidez, una intención adecuada (si se habla de alguien muy triste, la voz de la maestra transmitirá tristeza) y mejor entonación (preguntando cuando hay signos de interrogación, sorprendiéndose cuando encuentra signos de admiración, etcétera). De este modo, los niños se acostumbran a escuchar el ritmo y la cadencia natural de una lectura fluida; y aprenden cómo entonar una lectura, es decir que no necesitarán de mucho esfuerzo para interpretar los signos de puntuación el día que los conozcan.
- La maestra podrá mostrar las imágenes, al tiempo que lee el cuento. Los niños lo exigen siempre. Sin embargo, poco a poco, con el entusiasmo que la educadora ponga al preparar la lectura, podrán acostumbrarse a escuchar historias sin necesidad de ver las ilustraciones. Esto les servirá para acostumbrarse a escuchar e imaginar lo que se les está narrando y poner atención en lo que escuchan sin necesidad de tener un apoyo o refuerzo visual.

- Sin embargo, lo más importante de todo es leerles diariamente, con cualquier motivo y a cualquier hora.

### 3. Soy todo oídos

¿De qué se trata?

- La maestra cuenta o lee un cuento que no tiene imágenes. Se escucha el cuento y luego se describe a los personajes o lugares donde sucede la historia.

¿Cómo lo hacemos?

- Los niños se reúnen alrededor de la maestra con el fin de escucharla claramente, pero esta vez la educadora cuenta o lee un cuento sin mostrar imágenes.
- La maestra explica la actividad: Hoy les voy a leer un cuento y cada quien va a ir haciendo los dibujos en su mente.
- A modo de preparación, se puede presentar a alguno de los personajes que aparecen en el cuento que se va a leer: "En este cuento... se habla de alguien de cuatro años, muy listo. Cierren los ojos y vean en su mente : ¿como son sus ojos, su nariz, su boca, su cabello? ¿Ya lo tienen? Ahora voy a empezar a leer la historia.
- La educadora lee el cuento y al terminar pregunta: ¿Les gustaría hacer unos dibujos para ilustrar este cuento?
- Cuando los dibujos estén listos se hace una puesta en común en la que se entabla un diálogo con los niños: ¿Cómo se imaginaron a...? ¿alto? ¿fuerte? ¿grande? ¿Cómo es su nariz?, ¿sus cabellos? ¿Cómo está vestido? ¿Cómo es su casa? ¿Cómo era el lugar en el que estaba cuando sucedía...? ¿Qué cara puso cuando le dijeron que...?
- Una vez que los niños expresen lo que imaginaron se comentan las semejanzas, si las hay, así como las diferencias. Comente con ellos lo divertido que es ver cómo cada quién imagina de diferente manera, y qué rico es poder compartirlo.
- Se exponen los dibujos durante unos días ya sea pegándolos en un corcho, cartón, muro, periódico mural, tendedero, etcétera; después se organizan en una carpeta a disposición de los niños.
- Días más tarde podría mostrarse cómo se imaginó a los personajes el ilustrador del cuento.

### ¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Para este tipo de lecturas "sin imágenes" se aconseja preparar antes a los niños. Es decir que, durante las lecturas previas se pueden ir acostumbrando poco a poco a prescindir de las ilustraciones. Primero, se cuenta el cuento con el libro abierto frente a los niños, mostrando las imágenes; segundo, la educadora voltea el libro hacia ella en el momento de leer el texto y sólo muestra las imágenes cuando ha terminado de leer esa página; y, tercero, lee textos más largos antes de mostrar la imagen.
- Si la educadora va a leer el cuento, así lo anuncia; en cambio, si lo va a contar o narrar explica que no va a platicarlo porque ya lo ha leído previamente.

### Observar y reflexionar

- Lograr un ambiente de respeto por lo que cada niño expresa es muy importante para que continúe animándose a manifestar sus ideas. Tal vez cada uno imaginará características diferentes en un mismo personaje, pero también es posible que existan coincidencias, ya que el texto suele dar pistas. Entonces, es muy importante evitar los adjetivos que califiquen a los niños. Es decir, evitar frases como: ¡Ah, le copiaste a Juan! o ¡Miren, Luis sí le atinó!
- Podemos observar y registrar qué tipo de preguntas o intervenciones surgen espontáneamente, para a partir de ellas estimular el interés de los demás niños. El siguiente diálogo ilustra cómo una educadora lo logra de una forma alegre y sencilla:

La maestra retoma la intervención espontánea de un niño que habla del búho que salía en el cuento que acaban de leer, preguntándole:

Maestra: ¿Y cómo le hacía?

Cesar: (Imitando el sonido del animal) "¡Uuuuu, uuuuu, uuuu!  
(Ríen, imitan el sonido y se ponen a caminar sobre las rodillas).

Armando: Yo tengo un elefante en mi casa.

Maestra: ¡Oigan, dice Armando que tiene un elefante en su casa! (eleva el volumen de la voz para que todos la oigan). ¿Y qué le das de comer?

Armando: Nada porque es de peluche.

- La educadora escucha lo que dicen los otros niños, lo retoma y lo aprovecha para despertar el interés centrando la atención de todos en la actividad que están realizando. Además, no emplea calificativos ante la aportación de Armando, que podría haberse juzgado lo mismo como carente de lógica que como muy inteligente y juguetona.

### 4. Un niño cuenta-cuentos

### ¿De qué se trata?

- Cuando un libro ha sido leído una y otra vez, puede ser relatado por un niño a todos sus compañeros.

### ¿Cómo lo hacemos?

- Los niños son excelentes contadores de cuentos. Una vez que la maestra ha leído el cuento, un niño que lo desee puede contárselo a todo el grupo, realizando una narración más o menos apegada al texto original. Muchos niños se aprenden de memoria los cuentos y pueden recitarlos de tal manera que parece que leyeran.
- La educadora invita a un niño a contar un libro a todo el grupo: ¿A quién le gustaría contarnos un cuento hoy? ¿Cuál libro elegiste? ¿Dónde te gustaría hacerlo?
- La educadora colabora para organizar al grupo. ¿Estás listo para empezar?

### ¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- La primera vez que queramos poner en práctica esta actividad es mejor seleccionar a un niño o niña que hable fuerte y claro. Sin embargo, conviene darle la oportunidad a todos los niños que deseen participar. ¡Nos podemos llevar una sorpresa!
- La educadora se sienta al lado de los demás niños, para escuchar la historia.

### Observar y reflexionar

- Para algunos niños contar un cuento puede significar hacer como si lo "leyeran", es decir narrarlo o recitarlo de memoria mientras observan las imágenes para ellos mismos o también puede narrarlo sin apoyo del libro. Las dos versiones son válidas, sin embargo si el cuenta-cuentos requiere el apoyo de las imágenes sería conveniente apoyarlo para que el resto del grupo pudiera mirarlas también.
- Conviene tener presente que al llevar a cabo esta actividad hemos decidido "darle la palabra" al niño que cuenta el cuento. En cierto modo le cedemos también la autoridad para mantener el orden y nos convertimos en sus ayudantes. Por eso, pedir turno para hablar y no interrumpir al niño (incluso si es para callar a otros) son reglas válidas también para nosotros. En ese momento somos, al igual que los demás niños, parte del auditorio. Podemos aprovechar este momento también para divertirnos con los niños, observarlos y conocerlos mejor. Hay muchas cosas que podemos observar cuando un

niño cuenta un cuento a los demás: su carita atenta, la seriedad y compostura del que narra, las ocurrencias de los otros y ¿qué más?

#### 5. Grabar un cuento

¿De qué se trata?

- Un niño cuenta un cuento en voz alta y lo graba.

¿Cómo lo hacemos?

- Si se tiene una grabadora en el Preescolar resulta muy atractivo para los niños grabarse mientras relatan una historia.
- La educadora muestra la grabadora y explica su función: ¿Ya vieron qué tengo aquí? ¡Sí, es una grabadora! ¿Saben para qué sirve? (para oír música, para bailar, para oír la novela, para oír el fut bol...) Para todo eso sirve sí, pero también para volver a oír algo que nos interesa ¿Les gustaría ver cómo funciona? A ver Marisa, ven aquí cerquita ¿me cuentas a dónde fuiste ayer en la tarde con tu mamá? La educadora pone en marcha la grabadora. Cuando la niña termina de platicar, vuelven a oír lo que se grabó.
- Ahora les quiero proponer algo. Voy a leerles un cuento y lo vamos a grabar.
- Si el interés del grupo es suficiente, escuchan la grabación.
- La educadora explica que el cassette, la grabadora y el libro van a estar en el área de lectura.
- Invita a los niños: ¿Quién quiere grabar un cuento?

¿Qué debemos cuidar para lograrlo?

- La idea de esta actividad es que los niños puedan contar un cuento en forma espontánea y voluntaria, por lo que resulta conveniente que la grabadora esté siempre disponible en el área de lectura para ser utilizada por el niño que desee escuchar un cuento. Para esto es recomendable hacerse de unos audífonos a fin de que cada quien trabaje sin molestar al resto del grupo.
- Esta puede ser una actividad individual, es decir que un solo niño participe en la grabación sin que nadie lo escuche mientras lo hace. Puede también ser grupal, es decir que el resto del grupo escucha al niño que cuenta el cuento, participando eventualmente con algún ruido.

- Es posible realizarla en equipo, cuando dos o más niños se ponen de acuerdo para narrar una historia. Un niño habla con la voz del sapo, otro hace la voz del zorro, otro la del cuervo, etc.
- Si el cuento que graban es inventado por ellos sería interesante realizar la versión escrita e ilustrarla con la participación del grupo o de los padres de familia.

#### Observar y reflexionar

- ¿Qué sucede con el niño que está grabando? ¿cómo se comporta? ¿Qué hacen los demás? ¿Escuchan? Al principio tener una grabadora enfrente inhibe. Poco a poco, conforme hay más oportunidades de grabar, esta reacción va desapareciendo. Escuchar después su voz ¿es gratificante para ellos?
- Esta es una, entre otras actividades que se proponen, que pueden ser compartidas con los padres de familia ya sea mostrándoles los resultados o invitándolos a participar junto con sus hijos en la grabación de un cuento que ellos conozcan o bien que seleccionen y lean en voz alta. Existen experiencias muy interesantes de escuelas que han invitado a abuelos de los niños a contar cuentos a su grupo. El éxito ha sido tan rotundo que, tras la experiencia, los abuelitos se han ofrecido para contar cuentos durante la hora del recreo.

### 5.4 Actividades de expresión escrita

Este grupo de actividades se propone relacionar la lectura con otro objetivo fundamental de la educación preescolar el desarrollo de la creatividad en la expresión escrita. El pensamiento de los niños de esta edad todavía no tiene definidas con claridad las fronteras entre la realidad y la fantasía; por eso, disfrutan mucho todas las oportunidades de hablar a través de otro, de imaginar lugares, personajes e historias. Es también ocasión para encontrarse con las creaciones de sus compañeros y tener las primeras experiencias de intercambio con ellos.

Las actividades son: Pequeños editores, Animales que riman, Oro no es, plata ¿no es?, Adivina adivinado, Entrega inmediata, Volvemos al lugar del cuento, De fiesta con los libros.

#### Compartir experiencias:

Al finalizar cualquiera de las actividades de este apartado es adecuado tener una pequeña puesta en común con los niños. La puesta en común tiene como finalidad abrir

un espacio para que los niños compartan lo que hicieron, qué pasos siguieron y cómo se sintieron.

### 1. Pequeños editores

¿De qué se trata?

- Los niños reescriben un cuento inventado por ellos en alguna sesión previa, lo copian y elaboran un libro juntando las producciones de todos.

¿Cómo lo hacemos?

- Después de leer un cuento o narración que la maestra haya tomado al dictado en una sesión previa comenta con los niños si les gusta como está o quisieran cambiar, agregar o eliminar algo: ¿Recuerdan el cuento que escribimos? Lo voy a leer para todos. Al concluir la lectura la maestra pregunta: ¿Les gusta así quieren cambiarle algo? En este punto es importante cuestionar y orientar las aportaciones de los niños para que el texto mantenga una lógica y una secuencia, sin que se pierda la idea inicial. Si es necesario puede trabajarse en varias sesiones.
- Cuando el texto se ha revisado y ha quedado del gusto de los niños, la educadora los invita a realizar la siguiente actividad: ¿Qué les parece si ahora hacemos un libro con el cuento que inventamos entre todos? ¿Qué tal si cada quien copia una parte? Distribuye el trabajo de modo que tal que los niños y las niñas participen. Si el grupo es muy numeroso se elaboran dos o tres ejemplares empleando el mismo texto.
- Ahora ¿qué les parece si cada quién pinta o dibuja una parte del cuento? Los niños pintan con acuarelas, con sellos de papa o de jabón, con crayolas, con gis mojado, con lápices de colores, etc. partes de la historia que acaban de reescribir y copiar. Cuando todos tienen lista su ilustración se ordenan las imágenes en la secuencia en que se presenta la historia. Vamos a ver los dibujos de todos...¿Qué está pasando aquí? ¿Qué están haciendo los personajes? ¿Alguien más ilustró esta parte del cuento? Y en este dibujo, ¿qué está pasando? ¿Cuál va antes y cuál va después? ¿Los podemos poner juntos? ¿Ahora cuál sigue?
- Los dibujos se van engrapando o cosiendo, integrándolos con el texto para formar uno o varios libros. Después, los libros que hagan los niños se quedarán en el librero para ser consultados siempre que lo deseen o, si el grupo lo decide, pueden regalarse al área de lectura de otras clases.

¿Que conviene cuidar para lograrlo?

- Para realizar esta actividad es conveniente escribir el texto en un pizarrón, o por lo menos en papel de gran tamaño para que todo el grupo pueda verlo y participar en la reescritura.
- Si se trabaja con pintura líquida, para evitar el desperdicio es conveniente contar con botes profundos y anchos para ponerla y un sólo pincel por color. Es importante que los niños aprendan a respetar los turnos de quienes están usando los pinceles. El uso de papel periódico sobre la superficie en la que se trabaja es muy recomendable. Del mismo modo, proteger la ropa de los niños con una camisa, camiseta o playera vieja, suya o de su papá.

Observar y reflexionar

- Para aprender a escribir es necesario atreverse a hacerlo, aunque cometamos errores; en realidad, podemos aprender mucho de ellos. Por eso es muy importante corregir los textos antes de hacerlos libros. Los escritores escriben y reescriben varias veces su trabajo antes de publicarlo. Conviene tener a la mano un diccionario, si es posible infantil por si es necesario consultarlo.
- A veces, cuando guiamos a los niños para que realicen un dibujo, suele suceder que no repiten exactamente lo que se les pide. No hay problema. Es más importante cuidar que el niño se sienta libre al expresarse por medio del dibujo, que seguir una instrucción.
- A veces nos cuesta trabajo entender que los niños tienen intereses y preocupaciones que los ocupan. ¡Vamos a intentarlo! Con un poco de creatividad y siendo flexibles al reconstruir la secuencia de la historia podremos formar uno libro propio... ¡muy original!
- Esta es otra de las actividades en las que involucrar a los padres de familia ha dado resultados altamente satisfactorios. No es necesario contar con muchos recursos para elaborar un libro hecho en casa, al contrario. Reciclar material de desperdicio ha probado ser una de las técnicas que más despiertan la creatividad de los pequeños y grandes editores.

## 2. Animales que riman

¿De qué se trata?

- Buscar palabras que rimen con nombres de animales.

¿Cómo lo hacemos?

- Se lee un cuento, se identifica a los animales que intervienen en la historia y entre todos buscan palabras que rimen con sus nombres: ¿Qué animales aparecen en esta historia? La vaca, el cerdo, la gallina, ¿alguno más? El caballo, el becerro, ¿otro? Bueno ahora vamos a jugar a buscar palabras que rimen con los nombres de cada animal. Por ejemplo, vamos a ver una palabra que rima con vaca; vaca -hamaca, vaca termina en "aca" y hamaca termina en "aca". ¿Qué otra palabra rima con vaca? (pueden ser palabras como daca, maraca, paca, saca, ataca, etcétera o palabras inventadas como maca, faca, pataca, etc.)
- Al final la educadora lee todas las palabras que riman con cada nombre.
- Para que los niños comprendan el sentido de la rima es preciso leerles frecuentemente, versos o coplas que ellos puedan entender. Podemos intentar armar un verso corto a partir de las palabras que los niños encontraron. Vamos a intentarlo ahora :

La vaca canta en su hamaca, con su maraca,  
pero si se sienta en la jaca, el pandero saca.

Baila la gallina, baila la muchacha,  
una la rumbina, la otra la huaracha

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Al principio, para los niños más pequeños no resulta sencillo encontrar palabras que rimen. Sin embargo, se les facilita encontrar las sílabas adecuadas. Es por eso que crean palabras que van bien con el nombre con el que se está jugando y de ahí derivan inventando palabras nuevas, por ejemplo:

Francisco: *Sunta...* es cómo un río, si existe;  
*suga...* es como fuga;  
*lisan...* es una marca de coche..

- Conviene entonces practicar con sílabas o palabras inventadas durante algún tiempo. Poco a poco los niños empiezan a encontrar palabras que riman con otras.

Observar y reflexionar

- ¿Reconocen sonidos similares? ¿Pueden inventar o sugerir palabras que riman? ¿Qué tipo de dificultades enfrentan al intentarlo? A veces, sin necesidad de que la maestra lo

solicite, las rimas, las adivinanzas y los juegos de palabras forman parte de las actividades familiares. Ojalá así sea. Pero es importante sugerirlo y practicarlo, jugando este tipo de juegos cuando los padres de familia acuden a las reuniones a las que convoca la escuela.

### 3. Oro no es, plata ¿no es?

¿De qué se trata?

- Inventar adivinanzas.

¿Cómo lo hacemos?

- Se lee o se dice una adivinanza. Se invita a los niños a inventar alguna: ¿Qué tal si hacemos unas adivinanzas inventadas? ¿De qué les gustaría hacerlas? ¿De animales? ¿De frutas? ¿De personajes de cuentos? ¿De niños del salón?.
- Una vez seleccionado el tema, la educadora orienta a los niños: Fíjense en esta adivinanza

*Chiquito, redondo, barrilito sin fondo. ¿Qué es? (el anillo)*

Nos dicen cómo es el anillo, pero no nos dicen su nombre. Así que ahora vamos a hacer lo mismo. ¿Quién quiere empezar?

- La educadora toma nota de las ideas que aportan los niños y juntos van construyendo la adivinanza. Con esto se comienza a elaborar el libro de adivinanzas del grupo escribiéndolas e ilustrándolas.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Al principio las adivinanzas serán descripciones de objetos o personas. Es importante cuidar que poco a poco se aumenten características a las descripciones. También lentamente podremos ir incorporando el lenguaje metafórico, para que los niños infieran las respuestas.
- Cuando esta actividad ya ha sido suficientemente explorada en grupo se puede organizar a los niños en equipos. Cada uno inventa una adivinanza. La educadora supervisa el trabajo, avisa a los niños cuanto tiempo tienen para elaborarlo y resuelve dudas. O bien, cada niño trabaja individualmente, a través de un dibujo y después se lleva a cabo una puesta en común en la que cada niño expone su adivinanza. De este modo cada niño inventa una y los demás la tienen que adivinar

- El libro de adivinanzas puede ser una actividad aparte. Varios días mas tarde, retomando la que se acaba de realizar, la maestra reparte hojas tamaño carta dobladas a la mitad y cada niño reproduce su adivinanza (dibuja y escribe o copia las palabras).
- Las adivinanza o acertijos tienen forma de poemas y emplean el lenguaje metafórico. Junto con las rimas y canciones nos acercan diariamente a la poesía.

Observar y reflexionar:

- Los niños se divierten mucho inventando sus propias adivinanzas. Aprenden a estructurar el lenguaje de manera diferente a la que emplean al contar un cuento o dar un recado. Es decir que, jugando, enriquecen su vocabulario y amplían sus posibilidades de comunicación corrigiéndose y ayudándose entre ellos. Veamos un ejemplo:

Durante el recreo juegan a la mamá y las hijas:

Soledad: Mamá, Anita está diciendo cosas feas de mi y yo no le hice nada (finge el llanto).

María: Ya hijitas, no se peleen. No se estén diciendo chistes.

Soledad: No no son chistes, son chismes.

María: Sí son chistes.

Soledad: No, los chistes son una cosa para hacer reír a la gente.

María: Ah... si es cierto. Bueno, ya está lista la comida niñas. (El juego continúa como si nada.)

- Cuando juegan a representar papeles es frecuente escucharlos corregirse mutuamente: No, mejor que tú decías.... Leamos el siguiente diálogo:

Rodrigo: Una vez un gato se fue a la casa del amigo de un pajarito y le preguntó (adoptando un tono de voz agudo) ¿Dónde están tus amigos pajaritos?

Leonardo: En un árbol.

Los niños discuten si están en las ramas o en su nido. Se ponen de acuerdo y deciden que en el árbol está bien. El razonamiento que han desarrollado es muy interesante ya que exponen sus puntos de vista y logran llegar a acuerdos al intercambiar argumentos. En el juego libre los niños logran hacerlo espontáneamente ¿y en la clase? ¿Fomentamos este tipo de interacciones entre los niños de nuestro grupo? ¿Qué nos lo dificulta?

#### 4. Adivina adivinador

¿De qué se trata?

- Los niños adivinan a qué cuento corresponde un diálogo o narración corta.

¿Cómo lo hacemos?

- A los niños les gustan mucho las adivinanzas y les encanta repetir las una y otra vez. Antes de iniciar esta actividad la educadora escoge un párrafo corto que contenga un diálogo o texto narrativo fácilmente identificable y que forme parte de un texto que se ha leído varias veces. Puede seleccionar uno de cada cuento que los niños conocen.
- Lee uno por uno: Adivinen ¿en qué cuento está lo que les voy a leer?:
  - ¡Qué ojos tan grandes tienes!
  - Son para verte mejor.
- Acierta el niño que dice el título del cuento "Caperucita Roja", que identifica al personaje "el lobo feroz" o que describe brevemente lo que sucede en el cuento: "es el de la niña que le llevaba la comida a su abuela que estaba enferma".
- Variante: Les voy a decir algo y ustedes me dicen si es un chiste, una adivinanza, un poema, un cuento o qué es.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Generalmente los niños responden con mucho entusiasmo a esta actividad. Sin embargo, es conveniente no dejar fuera a los más pequeñitos o menos "gritones". De pronto podría suceder, por ejemplo, que la educadora diga: "Esta adivinanza trae nombre, es para Carlos".
- También los niños pueden dirigir esta actividad. En lugar de leer un diálogo o narración mencionan características de un personaje o de las acciones que realizan. Por ejemplo: "Es una niña y se viste siempre de rojo ¿quién es?" o bien "era una niña, iba caminando por el bosque cuando de pronto vio una mariposa y corría y corría para atraparla" ¿en qué cuento pasa eso?".

Observar y reflexionar

- A través de esta actividad podemos observar la agilidad mental de los niños para pasar de una historia a otra y la memoria para recordar personajes, lugares, sucesos de los cuentos. ¿Qué nos muestran los niños cuando hacemos esta actividad?

- Estimular esta actividad puede dar pie a muchos juegos con los libros. A partir de una pequeña descripción los niños anticipan de qué personaje, animal, objeto o cuento se trata. Elaborar una adivinanza representa un reto para los niños. Y los retos son importantes para aprender.

##### 5. Entrega inmediata

¿De qué se trata?

- Organizar un correo en el que participen todo el Preescolar.

¿Cómo lo hacemos?

- Se lee un libro en el que un niño narra una experiencia, escribe una carta o un diario.
- La educadora invita a los niños para que ellos también comuniquen sus experiencias: ¿Les gustó lo que nos contó este niño? ¿A ustedes les gusta platicar, contarle sus cosas a otro niño o a un pariente? ¿Que les platican a sus amigos o a sus abuelitos?
- Algunos ejemplos: a dónde fueron a pasear con sus papás, cómo estuvo la feria este año, de una comida que le ayudaron a preparar a su mamá, de una cosa interesante o misteriosa que vieron, de un animal que se encontraron, de algo que quieren comprarse cuando junten unos pesos, de una receta que les gusta mucho, de un programa de la tele, de un sueño que tuvieron, de algo que tienen ganas de hacer (ir a un parque, al zoológico, a casa de su madrina).
- Se invita a los niños a escribir una carta: ¿Qué tal si cada quién le escribe una carta a un amigo de la escuela para platicarle algo que ustedes quieran? Les voy a mostrar una carta que una vez yo recibí. Está guardada adentro de un sobre. En el sobre está escrito mi nombre, mi dirección y el nombre y dirección de la persona que me la envió. Tiene aquí en la esquina un timbre o sello postal. Adentro está la carta con muchas palabras escritas ¿quieren saber qué dice? Se las voy a leer. Ahora les toca a ustedes escribir una carta. Puede ser de letras o de dibujos o de dibujos y letras. Cada quién como pueda. Después vamos a hacer el sobre y el buzón. ¿Quién ha estado alguna vez en el correo? ¿Quién ha visto un buzón? Cuando hayan terminado de escribir sus cartas vamos a hacerlo entre todos.
- Una vez que los niños han terminado sus cartas continúan con la elaboración del sobre recortando, pegando, escribiendo su nombre y el de la persona a la que va dirigida la

carta. Los niños que han terminado sus cartas y sobres pueden participar en la elaboración del buzón.

¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- Antes de iniciar esta actividad es recomendable tener listos los materiales necesarios para llevarla a cabo: papel, lápices, crayolas, pegamento, pinceles o palitos para pegar, hojas con el trazo de un sobre, tijeras, una caja con tapa, un letrero con la palabra "buzón". Para el buzón es necesario hacerle una ranura a la caja y si se desea, forrarla o pintarla con un color llamativo.

Observar y reflexionar

- Cuando los niños empiezan a jugar con las letras es porque la lengua escrita les atrae y les inquieta. Sus primeras letras parecen dibujos o garabatos. Sin embargo, para el niño que las escribió, con la intención de "escribir" ahí dice algo. Veamos un ejemplo :

Una niña escribe sentada en su lugar. Se dicta (habla silabeando mientras escribe). Parece muy concentrada en su trabajo. Al terminarlo se levanta de su lugar y muestra a la educadora una lista de nueve "letras" (parecen garabatos), trazadas con seguridad, sin borrones. Llama la atención la similitud del tamaño de todas las "letras"...parece una larga palabra escrita en un idioma raro:

Paulina: Maestra ¿qué dice aquí?

Maestra: ¡Uy! ¡Qué bonito Pau! ¿qué escribiste?

Paulina: Pues yo no sé, todavía no sé escribir.

Maestra: Pero ¿cómo de que no sabes escribir si aquí escribiste? Yo creo que ya estás aprendiendo a escribir.

Paulina: (Asiente, mientras sonríe).

Maestra: Entonces ¿qué crees que escribiste?

Paulina: Creo que escribí mi nombre porque empieza con la /P/ (dice el sonido de la letra, no su nombre Pe).

La maestra ha logrado que Paulina se sienta orgullosa de su trabajo, segura de sí misma y animada para seguir intentando hacer letras. Parece que para ella es importante apoyar los pasos que van dando los niños al descubrir el mundo de la escritura.

Observemos a los niños mientras escriben sus cartas y valoremos su trabajo. No hay que olvidar que están iniciando un proceso muy largo. Con nuestra actitud respetuosa y entusiasta van a llegar algún día a leer y escribir por el gusto de hacerlo, por la necesidad de comunicarse.

## 6. Volvemos al lugar del cuento

¿De qué se trata?

- Después de leer un cuento se recrea el entorno de la historia a partir de lo que se leyó y de la información y experiencias que comparten los niños.

¿Cómo lo hacemos?

- La educadora lee un libro a los niños y posteriormente anima el intercambio entre ellos para comentar sus experiencias: ¿Quién ha ido a ... (bosque, zoológico, mar, lago, tienda, fábrica, etc.)? ¿De que tamaño es? ¿Qué hay adentro? ¿Hace frío o calor? ¿Hay algún olor particular? ¿Qué se vende ahí? ¿Qué les gusta más de ese lugar? Cada niño habla de todo lo que sabe sobre el tema.
- La educadora invita a los niños a recrear el lugar del cuento en el salón de clases: Algunos de nosotros nunca hemos estado en un lugar así. Pero con todo lo que nos han platicado tal vez podríamos construirlo dentro del salón. ¿De acuerdo? ¿Qué necesitamos?.
- Se identifica el tipo de productos, mobiliario o elementos de la naturaleza que son necesarios para recrear el entorno del cuento. Por ejemplo, si es necesario fabrican dinero para comprar y vender, maquinarias (para labrar el campo, fabricar zapatos o pesar artículos que se venden a granel, etc.) o bien árboles, animales, cuevas, etc. que pertenezcan a ese medio ambiente.
- Generalmente dentro del aula encontramos una gran cantidad de materiales que provienen de distintos lugares. El siguiente paso será clasificar el material (nuevo o de reúso) de acuerdo al lugar al que pertenece. Si conviene para usarlo en la recreación del entorno de... (zoológico, granja, tienda, museo o fábrica) entonces los niños elaboran los "Letreros" con letras o garabatos del nombre del lugar al que corresponden.
- Se identifica a los personajes que se desenvuelven en el medio ambiente que se ha recreado en el salón de clases. Los niños pueden mencionar otros, aparte de los que aparecen en la historia.
- Algunos niños pueden desempeñar el papel de los personajes identificados, otros niños actuar como visitantes. Los personajes se disfrazan (con mucha imaginación y sencillez) y los visitantes pueden elaborar gafetes con su nombre y la palabra "visitante".
- Se colocan las decoraciones, mobiliarios, etcétera y se inicia la visita al lugar.

### ¿Qué conviene cuidar para lograrlo?

- La recreación de un entorno no es una obra de teatro aunque sí es una dramatización en la que todos los participantes son actores. Por lo tanto, es importante cuidar que los niños cuenten con la información suficiente para representar a alguno de los personajes. Los diálogos que se entablen entre ellos en el momento de iniciar la actividad serán espontáneos, por eso conviene que la educadora también desempeñe un papel.
- Es importante que los niños puedan disponer de todo el material y del mobiliario del aula para organizar la visita. Facilitarles el cambio de distribución de mesas y sillas, el uso de papel, cartulinas, colores, telas, material de reúso, etc. será de gran ayuda para ellos y de suma importancia para el éxito de esta actividad.

### Observar y reflexionar

- La actividad de recrear los escenarios es una oportunidad muy interesante para despertar la curiosidad de los niños por conocer más sobre un lugar y época determinada. Asimismo, cuando se trata de cuentos o temas relacionados con el presente, permite que los niños recreen sus propios escenarios de vida: cómo es mi casa, colonia, pueblo o ciudad. Por ello conviene dar mucha libertad a los niños para comunicar la información que manejan, para indagar más sobre lugares distintos y para organizarse en grupo en la tarea de reconstruir un escenario. Veamos un diálogo:

Francisco: Maestra ¿dónde vive un oasis?

Maestra: (Sonríe y guarda silencio)

Francisco: Oye maestra tal vez en mi libro que me trajeron los Reyes puedes ver si dice algo de un oasis.

Maestra: Y ¿qué es un oasis?

Francisco: ¡Pues un animal!

Maestra: ¿Cómo sabes que es un animal?

Francisco: Pues...porque sí.

Maestra: Ven, vamos a buscar en tu libro. (Se dirigen al área de lectura y abren un libro.) Mira aquí aparece algo interesante: (lee) *La vida en el desierto* ¿Sabes que es un desierto?

Francisco: Sí, una tierra dónde hay mucha arena y hace mucho calor.

Maestra: ¿Cómo lo supiste?

Francisco: Porque un día hicimos camellos que viven en el desierto ¿ya no te acuerdas?

Maestra: ¡Ah! Pues sí, es cierto. Oye mira aquí en *La vida en el desierto* dice algo de los oasis ¿quieres que te lo lea?

Francisco: (Asiente mientras mira atento las ilustraciones del libro).

Maestra: (Lee una cápsula informativa del libro en la que se menciona la palabra oasis dentro de un contexto. No es una definición de oasis). Y ya, es todo.

Francisco: Pues entonces los oasis no son animales porque ni modo que los animales beban agua de otros animales.

Podemos rescatar varios aspectos interesantes. El primero es resaltar la importancia del manejo paciente e interesado que hace la maestra ante la pregunta del niño. En ningún momento ella responde directamente a su pregunta, sin embargo lo conduce a inferir una respuesta. Segundo, la inmediata referencia que Francisco hace al libro como fuente de información demuestra que los libros están presentes en su mundo y que además conoce los temas que tratan. Llama la atención que efectivamente la maestra encontró una referencia al oasis en el libro que él citó. Es interesante destacar que una actividad (hacer camellos que viven en el desierto) realizada en la clase pudo aportar una referencia significativa a la búsqueda.

#### 7. De fiesta con los libros

¿De qué se trata?

- Se trata de darle un lugar y un espacio festivo a los libros que hemos elaborado junto con los niños.

¿Cómo lo hacemos?

- Se organiza una fiesta para presentar los libros que se han elaborado a lo largo del semestre o del ciclo escolar. Se invita a las mamás y a los papás.
- El programa podría ser parecido a este :
  - Palabras de bienvenida a todos los asistentes de preferencia con un juego de palabras o un trabalenguas para romper el hielo.
  - Presentación de un libro: dos o tres personas invitadas (niños y adultos) y los autores comentan brevemente lo que les gusta del libro; también se pueden leer en voz alta algunos fragmentos).
  - Variedad musical: dos o tres grupos cantan canciones elaboradas a partir de la lectura.
  - Lectura en voz alta de un cuento, un poema y varias adivinanzas creadas por los miembros de la comunidad educativa a lo largo del presente ciclo, de preferencia las más populares.
  - Actividad de expresión teatral en las que participen todos los invitados. Por ejemplo:  
¿Bailamos?

- Antes de despedirse se agradece a los papás y mamás su apoyo durante todo el año y se anuncia dónde tendrá lugar la inauguración de la exposición de libros, maquetas, dibujos, pinturas en grande, cartas, etcétera. Se corta el listón.
- La fiesta puede incluir un momento para compartir alimentos, pero lejos de los libros.
- La exposición debe incluir una gran área de lectura (puede ser un salón completo) dónde los chicos y grandes que lo deseen pueden instalarse a leer los libros del acervo escolar.

¿Que conviene cuidar para lograrlo?

- Esto es una fiesta, no un festival convencional, por lo que es necesario mantener ante todo el ambiente de jolgorio. Los anfitriones preparan el ambiente, pero entre todos se hace la fiesta. Planear con anticipación todos los detalles nos ayudará a disfrutar también.
- Es importante seleccionar con cuidado qué libro se va a presentar, cuál se va leer en voz alta y cuáles se van a exponer. Si hay varios libros que vale la pena presentar especialmente ¡adelante!

Observar y reflexionar

- La idea es mostrar a los niños que sus producciones son tan importantes que no sólo las guardamos con cuidado a lo largo del año sino que además son el motivo central de la reunión y la alegría de hoy. Observemos su participación en la fiesta: ¿Manifiestan su emoción en forma constructiva? ¿Controlan su nerviosismo? ¿Disfrutan la presentación de sus compañeros? ¿Qué expresan cuando se aplaude su esfuerzo? Y tú maestra ¿qué aprendiste en esta fiesta? ¿Y qué más?
- Puede ser un momento interesante para que los papás y las mamás se enteren de lo que ha pasado con la llegada de los libros al Preescolar. Podrán ver cuántos libros ya han estado de visita por sus casas y cuantos les falta por conocer; también podrán darse cuenta si es necesario realizar alguna acción para diversificar y aumentar el acervo.

### 3.7 Palabras finales

Para conformar un acervo adecuado a la edad de los niños del nivel Preescolar es conveniente tomar en cuenta:

- Seleccionar libros que a ti te gusten. Si te parecen poco atractivos, a los niños probablemente tampoco les atraerán. Involucrar a los niños, directa o indirectamente

en la elección de los títulos, puede constituir el medio ideal para conformar un acervo que les resulte interesante. Si en la zona donde está ubicado tu centro de trabajo se encuentra una librería o biblioteca; o si tienes acceso a una feria del libro, promueve una visita y procura observar con atención qué temas les atraen, qué tipo de libros les resultan más interesantes.

- Busca libros de diferentes formatos, tamaños distintos y portadas vistosas.
- Procurar que exista un equilibrio entre cuentos, narraciones, rimas, coplas, versos, teatro, leyenda, novela, recetas de cocina, instructivos fábulas y ensayos informativos.
- Los libros de imágenes deben ocupar una porción considerable en el acervo, ya sean estas ilustraciones o fotografías.
- Incluir obras de autores reconocidos como escritores así como obras que provienen de la tradición popular. Actualmente existen colecciones completas dirigidas al público infantil de libros escritos por plumas autorizadas e ilustradores que son verdaderos artistas.
- Es importante tratar de ofrecer a los niños caracteres o tipos de letras diversos. De este modo podrán establecer que la escritura cursiva también se lee

## CONCLUSIONES

Construir puentes para acercar los libros a los niños desde temprana edad, tiene sentido en el contexto de la realidad mexicana, particularmente en el nivel preescolar del sistema de educación pública, no sólo por el aporte que el contacto cotidiano con los textos y la lectura puede hacer al largo recorrido que representa la adquisición de la lengua escrita sino también a la expresión oral del educando, a su creatividad y a su afectividad.

Un acercamiento lúdico, cercano, amistoso con el mundo de lo escrito reforzará, con toda certeza, las posibilidades de transitar sin tropiezo el camino de convertirse en usuario competente de la lengua hablada, leída y escrita; de pertenecer a la comunidad de lectores y escritores. La posibilidad de entablar relaciones cercanas con las educadoras y educadores, quienes enriquecieron con sus aportaciones, esfuerzo y comentarios los diversos momentos de este trabajo, corroboran esta afirmación.

Las observaciones en aula así como el taller de seguimiento a la aplicación de las actividades generadas permitieron establecer que, en términos generales, el nivel presenta condiciones muy favorables para sostener y favorecer el uso sistemático de los libros. Asimismo confirman la urgencia de enriquecer la calidad de los intercambios verbales en el aula preescolar ya que el desarrollo del lenguaje del niño a esa edad no ha terminado, en realidad está iniciando, de ahí la importancia de una intervención bien orientada.

En este sentido, contar con un material que ofrece una variedad de oportunidades de incidir en las habilidades del hablante, futuro lector y escritor de textos se traduce en un apoyo concreto a la labor del docente. Es posible afirmar lo anterior con base en los resultados del taller de seguimiento quincenal por la aceptación que obtuvo el material entre las educadoras. Es importante reconocer que la propuesta por sí misma no es suficiente, antes bien, resulta francamente limitada frente a las necesidades del docente de este nivel educativo. Complementarla con un curso taller teórico práctico de sensibilización que involucre directamente a todo el personal de cada plantel, acompañando posteriormente su puesta en práctica, parece ser la opción más realista si se espera impactar positivamente en

la población de niños que acuden a las aulas del nivel preescolar, especialmente en las menos favorecidas.

Con respecto a incrementar el uso cotidiano de los libros en los centros de trabajo preescolar, destaca la importancia de:

1. Tender a que el uso de los libros sea una oportunidad para enriquecer las interacciones lingüísticas y el manejo pedagógico en aula. La observación directa mostró que la relación pedagógica con la educadora ofrece la oportunidad de abrir un espacio real de expresión personal de las ideas, experiencias, sentimientos, preferencias y temores de los niños así como hacer fluir su expresión creativa. Para lograrlo es necesario que el trabajo con los libros sea conducido desde una óptica de apertura y flexibilidad, preparando con cuidado los espacios y tiempos dedicados a esto.
2. Asumir el trabajo con los libros en el nivel preescolar como un apoyo al incipiente proceso de alfabetización de los niños, a través del contacto permanente con distintos tipos de formatos y portadores de textos que les despierten el interés por leer y escribir como una acción lúdica, comunicativa y vinculada con su mundo real.
3. Respaldar, a través del uso del acervo, los aspectos cognitivos, emocionales y creativos del programa del nivel preescolar mediante el acceso a una amplia gama de libros que puedan apoyar el tratamiento de diferentes temas y el desarrollo del lenguaje en un sentido amplio.

Considerando estas tres líneas de atención prioritaria, el sentido de favorecer el contacto cotidiano de los niños del nivel preescolar con los libros se entiende, esencialmente como un aporte para mejorar la calidad de la relación pedagógica. Desde esta óptica, las propuestas de trabajo con los libros son la ocasión para invitar a la reflexión sobre distintas vías para enriquecer la práctica. Con este enfoque se estructuró la propuesta de actividades didácticas que se propone ser, más que un recetario o conjunto de actividades sin más, una

invitación continua al educador para observar, reflexionar e innovar en su quehacer pedagógico.

En lo que se refiere a la descripción del tipo de interacciones verbales más frecuentes en el preescolar:

Una de las características que mejor puede ser aprovechada para acercar la literatura infantil a los niños, es la frecuente disposición de las educadoras a dialogar con ellos, a escucharlos y a permitir también el intercambio entre pares. Sin embargo, un desafío importante para el desarrollo de propuestas didácticas para el uso de los libros en el nivel, consiste en promover la toma de conciencia por parte de las educadoras, de la importancia de dialogar auténticamente con los niños y de permitir, a través de los distintos momentos de intercambio, la mayor reflexión entre ellos. De ahí que el perfil del material didáctico que se generó para orientar el trabajo en aula con los libros, integra pistas o sugerencias a las educadoras para enriquecer su manejo pedagógico -en el sentido arriba señalado- lo cual está a la base de un buen acercamiento a la literatura infantil.

El análisis de las interacciones dirigidas a promover la relación con la lengua escrita parecen excesivamente formales, poco variadas y pobres en cuanto a su valor pedagógico para promover una auténtica reflexión en torno a la lengua escrita. En este sentido, un trabajo claramente intencionado hacia el uso y la reflexión sobre los libros puede reportar un enriquecimiento importante en este aspecto, asumiendo los lineamientos del nivel preescolar en torno a la alfabetización. El libro puede así cumplir una función articuladora al enfatizar su función esencialmente recreativa, expresiva, comunicativa y artística. Ciertamente esto plantea el reto de transformar la práctica docente ya que un trabajo de esta naturaleza demanda esencialmente, en la conducción pedagógica, un cambio cualitativo.

Muchas de las interacciones verbales que se observan en el salón de clases, especialmente aquellas cuya iniciativa proviene de los niños, parecen poco aprovechadas por las maestras para reconocer las formas de razonamiento de los niños y las peculiares maneras que utilizan para comunicarse con sus compañeros y con sus misma maestra. El número de

niños por grupo y la presión por desarrollar el trabajo planeado son posiblemente razones que explican esta desatención de las maestras por cuestiones no ligadas a la actividad formal. Sin embargo, de cara al desarrollo de la expresión oral estas interacciones revisten un papel sumamente interesante. Ofrecen la posibilidad de seguir de cerca el razonamiento de los niños y la manera en que comunican sus experiencias, sus temores y sus intereses. La observación y la reflexión sobre estos comentarios "no formales" pueden ser un valioso auxiliar pedagógico para las educadoras, siempre y cuando esté motivado por el respeto a las distintas expresiones culturales y a las diferencias individuales de los niños.

En lo que se refiere al tipo de actividades que pueden desarrollarse con los niños:

El poner a prueba las actividades y dar seguimiento quincenal a las educadoras ha permitido ver que, dada la edad y características del trabajo en el centro de trabajo preescolar, no son muchas ni muy variadas las posibles formas de intervención en este campo. Estas observaciones nos llevan a reforzar la idea de que no conviene tanto estructurar las propuestas en torno al uso exhaustivo de algún libro en particular, sino en torno a la identificación de las actividades tipo más ricas en términos pedagógicos, así como de los momentos más adecuados para desarrollarlas.

En relación con los momentos más propicios para trabajar con los libros:

En sentido amplio, los libros podrían enriquecer el trabajo en cualquier momento del día. Dentro de la actividad central, que como se ha dicho, ocupa la mayor dedicación en tiempo de la jornada del preescolar, los libros pueden jugar también un papel importante. Pueden ser apoyos para consulta, ofrecer contenidos para generar la actividad plástica o para apoyarla. Ilustrar cuentos, inventar historias, recetas o procedimientos, realizar campañas, etcétera son oportunidades para que los niños escriban y lean sus hallazgos u opiniones. La introducción de los libros como elemento para planear y realizar la actividad central, tiene el objetivo de dar mayor contenido a este momento de trabajo y enriquecerlo a través de un enfoque más participativo y creativo.

Quizás un momento particularmente propicio para aprovechar los libros dentro de la rutina cotidiana del preescolar, es después del recreo, tiempo en el que frecuentemente la

actividad es más flexible y diversa. Esta menor estructuración del trabajo facilita la utilización del área de lectura como espacio de trabajo libre así como la generación de actividades grupales recreativas o semi-dirigidas.

El uso frecuente de los libros fortalece los planteamientos del PEP 2004 con respecto a la lectura, la escritura y la expresión oral así como la comprensión del sistema de lenguaje escrito en general. Puede incrementarse de manera natural y gradual de forma que, poco a poco, vaya permeando la práctica pedagógica y ofreciendo a los niños la oportunidad de interesarse por descubrir el contenido de los libros.

A propósito de las preferencias de lectura de los niños el resultado más significativo de todo el proceso de seguimiento estadístico de preferencias, es que prácticamente cualquier libro puede ser utilizado con éxito en el nivel preescolar, siempre y cuando se haga un manejo adecuado del mismo. Libros con mucho texto, libros de recetas o instructivos, libros informativos, cuentos clásicos o de autor, libros testimoniales o de aventuras fueron aceptados con igual entusiasmo por los niños. El análisis de las preferencias mostradas en cada grado y de conjunto, muestra que entre la muestra de libros empleados, no hay un tipo único de libro especialmente adecuado para el niño en edad preescolar. A los niños les gusta que los libros tengan letras, que sea atractivo su formato, que las ilustraciones sean llamativas y se entusiasman por igual por un libro tan pequeño como *Correquetealcanzan* (Barajas, Roberto. *Correquetealcanzo*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)-CONAFE, 1988. 96 p.) como por el grande *M. y los animales* (Romo, Marta. *M. y los animales*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 12 p.)

Lo decisivo en todos los casos es la presentación y el manejo pedagógico que se haga del libro, así como la adecuada elección del momento para presentarlo. Las preferencias encontradas en el seguimiento reflejan, esencialmente, las distintas oportunidades que tuvieron los libros de ser trabajados a fondo en el aula, cuestión que no fue posible unificar por el espacio tan breve de tiempo con el que se contó. Sin embargo, a lo largo de los meses de trabajo fue muy clara la forma en que se modificó la frecuencia de elección de un libro una vez que había sido intencionalmente introducido a los niños. Desde esta óptica, muchos libros que quedaron en lugares poco significativos, probablemente con una buena

presentación y manejo de la educadora, podrían mejorar significativamente su puntaje de preferencias.

Lo anterior no implica, sin embargo, desconocer la importancia del formato y contenido como otros elementos también significativos, asociados a las preferencias. El tratamiento de temas de interés de la edad, la originalidad y cercanía del contenido respecto de sus vivencias, inquietudes, juegos, temores son otros tantos elementos a considerar. Una apreciación derivada del análisis de frecuencia de elección de los libros es que es necesario remontar el prejuicio de que a los niños de nivel preescolar, por no estar alfabetizados, conviene solamente entregarles libros a base de imágenes y preferentemente sin texto alguno. Esto es falso. Los niños mostraron interés y entusiasmo al saber que tenían libros para consultar si querían para aprender cómo hacer juguetes, construir o cocinar algo; así como libros con textos cortos, mismos que al escuchar una, pueden repetir casi de memoria. Lo anterior nos lleva a proponer que la selección de libros que realice la educadora, la directora o la autoridad educativa correspondiente para el nivel, contemple una variada gama de textos, que permita a los niños enfrentarse con distintos portadores de texto y a muy diversos contenidos.

En lo que respecta a las previsiones para la utilización de la propuesta pedagógica con las educadoras es necesario señalar que, si bien ésta surgió del trabajo realizado, que fue leída y comentada por las educadoras participantes, no puede considerarse terminada.

La observación y registro de las dificultades que enfrenten las educadoras para el manejo del material, así como las inquietudes que ellas expresen respecto del mismo, deberán aportar los elementos para introducir modificaciones y preparar una versión definitiva del material, que tenga la garantía de ser pertinente, viable y atractivo para las educadoras. Este último elemento es decisivo. El material se dirige a ellas, por lo cual su aceptación es un elemento indispensable para considerar que la propuesta procede para su eventual utilización en centros de trabajo preescolares.

El trabajo despertó nuevas inquietudes que abren otras tantas posibilidades para avanzar en la reflexión y la exploración de distintas estrategias para acercar a los niños pequeños a la literatura infantil.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, Maite, Gustavo Bombin, Daniel Feldman e Istvan. *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Adaptación de G. Cirianni y M. Sánchez de Tagle. México, Libros del Rincón SEP, 1994. 127 p.
- Alvarado, Mónica y Vernon, Sofia. "Leer y escribir con otros y para otros. Los primeros años de escolaridad." En: Alejandra Pellicer y Sofia A. Vernon (coords.) *Aprender y enseñar en la lengua escrita en el aula*. México, SM (aula nueva), 2004. p.255-276.
- Barbosa Heldt, Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México, Pax, 1985. 234 p.
- Braslavsky, Berta. *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2003. 205 p.
- Burbules, Nicholas. *El diálogo en la enseñanza*; tr. por Eduardo Sinnott. Buenos Aires, Amorrortu, 1999. 238p.
- Carbó, Teresa y otros. *Tiempo de Leer es tiempo de Crecer*. México, UPE-SEP, 1988. 22p.
- \_\_\_\_\_. *La comunicación humana*. México, Libros el Rincón SEP, 1991. 67 p.
- Cirianni, Gerardo y Gloria Elena Bernal. *Acto Seguido. Primer ciclo. Actividades para leer y escribir con alegría... y apoyar los programas escolares*. México, Libros del Rincón SEP, 1994. 111 p.
- \_\_\_\_\_, Carola Diez y Miguel Ángel Sánchez. *Cuchillito de Palo. Actividades y juegos para leer y escribir con gusto*. México, Libros del Rincón SEP, 1997. 84 p.
- De Ketele, Jean- Marie y Marcel Postic. *Observar las situaciones educativas*; tr. por Jesús García García. Madrid, Narcea, 1988. 263 p.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. México, McGraw Hill, 2002. 465 p.
- Diez, Carola y Horacio Aibalat. *Rincones de Lectura. Recomendaciones para aprovecharlos mejor*. México, Libros del Rincón SEP, 1999.
- Eisenhart, M. "Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching." En: Richardson, Virginia (Coord.). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC, American Educational Research Association, 2001. 1278 p.
- Ferrandez, Adalberto y otros. *Didáctica del lenguaje*. Barcelona, CEAC (Educación y enseñanza), 1982. 183 p.

- \_\_\_\_\_, "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal Planteado." En: *Boletín Preescolar*. México, Dirección General de Educación Preescolar SEP, vol. 1, núm.2, 1982.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1982. 364 p.
- Ferreiro, Emilia y otras. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México, OEA, 1979. 300 p.
- Galindo, Jesús (coord). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México, Addison Wesley Longman, 1998. 523 p.
- García Madruga, Juan A. *Lectura y conocimiento*. Barcelona, Paidós, 2006. 305 p.
- Garrido, Felipe. *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. México, Planeta (Ariel Practicum), 1999. 143 p.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*; tr. por Alberto Bixio. Barcelona, Gedisa, 2000. 387p.
- Goodman, Kenneth. "El proceso de lectura: Consideraciones a través de la lengua y del desarrollo." En: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982. p. 13-28
- Gómez Palacio y otros. *Propuesta de aprendizaje de la lengua escrita*. México, SEP-OEA, 1984. 182 p.
- Greaves, Cecilia. "La Secretaría de Educación Pública y la lectura, 1960-1985." En: *Historia de la lectura en México*. Seminario de Historia de la Educación en México de el Colegio de México. México, El Colegio de México- Ediciones del Ermitaño, 1988. p. 338-372
- Hernández, Roberto y otros. *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México, 2006. 850 p.
- Harf, Ruth y otras. *Raíces tradiciones y mitos en el Nivel inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. México, SEP (Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro), 2002. 41p.
- Jacob, Esther (coord). *Cómo aprendemos a leer y a escribir*. México, Consejo nacional de fomento educativo (Guías de orientación y trabajo), 1992. 71 p.
- Lerner de Zunino, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica (Espacios para la Lectura), 2001. 193 p.

- Majchrzach, Irena. *Nombrando al mundo. Al encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. México, Paidós, 2004. 127 p.
- Martín-Barbero, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Bogotá, Norma, 2003. 132 p.
- McGinitie, Walter. "El papel de las estrategias cognitivas..." En: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (coords). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1982. p.29-49
- Mejía Arauz, Rebeca. "El microanálisis en el estudio de la mediación sociocultural de procesos cognitivos." En: Rebeca Mejía y Sergio Antonio Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, ITESO, 2002. p.103-121
- Mercer, Neil. *Palabras y mentes*; tr. por Genis Sánchez Barberán. Barcelona, Paidós, 2001. 237 p.
- Montemayor, Carlos. "La globalización y los derechos humanos." En: *Derechos humanos y globalización alternativa: una perspectiva latinoamericana*. México, Universidad Iberoamericana Puebla, 2004.
- Moreno Sánchez, Eva (coord.) *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I*. México, SEP (Subsecretaría de Educación Básica), 2005. 281 p.
- Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*; Paris, UNESCO, 1999. 68 p.
- Muñoz Sedano, Antonio y Roman Pérez, Martiniano. *Modelos de organización escolar*. Madrid, Cincel, 1989. 241 p.
- Nemirovsky, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México, Paidós, 2004. 192 p.
- Peredo Merlo, María Alicia. *Lectura y vida cotidiana. Por qué y para qué leen los adultos*. México, Paidós, 2005. 124p.
- Piaget, Jean. *Problemas de psicología genética*; tr. por Miguel Angel Quintanilla. México, Ariel, 1971. 196 p.
- Postic, Marcel. *Observación y formación de los profesores*; tr. por Gonzalo Gonzalvo Mainar. Madrid, Morata (Pedagogía), 1996. 335p.
- Reynaga Obregón, Sonia. "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo" en Mejía, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (coords.) *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. Guadalajara, ITESO, 2002. p. 123-154

- Rodari, Gianni. *Ejercicios de fantasía*; tr. de Clara García. Barcelona, Ediciones del Bronce (Textos del Bronce), 1997. 101 p.
- Rodríguez Gómez, Gregorio y otros. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe, 1999. 378 p.
- Romero Morett, Miguel Agustín. "El estudio PISA y la realidad mexicana. Los retos nacionales en la era de la globalización." En: Luis Armando Aguilar (coord.). *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. Guadalajara, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2005. 111-126 p.
- Rockwell, Elsie. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en: *Para observar la escuela, caminos y nociones (Informe final)*. DIE-CINVESTAV-IPN. México, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Documento del DIE, núm. 3. México, DIE, 1987.
- Sarramona, Jaime. *Debate sobre la educación. Dos posiciones enfrentadas*. Barcelona, Paidós, 2006. 194 p.
- \_\_\_\_\_. *Comunicación y educación*. Barcelona, CEAC (Educación y enseñanza), 1988. 179 p.
- SEP Unidad de Publicaciones Educativas. *Otro lugar desde donde leer: Rincones de Lectura*. México, UPE-SEP, 1990b. 24 pp
- \_\_\_\_\_. *Manual para supervisores*. UPE-SEP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Guía para el Uso del Acervo*. México, UPE-SEP, 1993. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. *Programa de Educación Preescolar*. México, SEP, 2004. 142 p.
- Torres, Rosa María. "Y colorín colorado, este cuento nos ha atormentado (libros infantiles y lectura en el aula clase)." En: Rosa María Torres. *Itinerarios por la educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires, Paidós, 2000. 366 p.
- Vigotsky, Lev. *Pensamiento y lenguaje*; tr. por Pedro Tosaus Abadía. Barcelona, Paidós, 1995. 237 p.
- Wittrock, Merlin. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*; tr. por Gloria Vitale. Barcelona, Paidós, 1989. 431 p.
- Woods, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*; tr. por Marcos Aurelio Galmarini. Madrid, Paidós, 1998. 220 p.

### Otras fuentes:

Bernal, Gloria Elena. *Condicionantes del uso de Rincones de Lectura en las escuelas*. México, Unidad de Publicaciones Educativas SEP, 1993. 13 p. (Documento de trabajo).

### Tesis:

Carrasco Altamirano, Alma. *La comprensión de lectura en alumnos de 5° y 6° grados de Primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2000. 298 p.

Fonseca, Ma. Guadalupe. *Las características de la relación interpersonal maestro-alumno desde un enfoque comunicativo*. Tesis de licenciatura en Comunicación. León, Universidad Iberoamericana León, 2004. 71p.

### Paginas Web:

Plan Nacional de Lectura 2001-2006

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/pnl.html>

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/objetivos.html>

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx/documentos/pnl/html/meta04.html#>

(Consulta: 20 de enero de 2006)

Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE)

[http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION\\_CURRICULO\\_LAR.PDF](http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/RENOVACION/RENOVACION_CURRICULO_LAR.PDF)

(Consulta: 20 de enero de 2006)

Facultad de historia

[www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad\\_de\\_historia/tecnologia\\_educativa/cuaderno\\_03/glosario\\_lettral.htm](http://www.umce.cl/~cipumce/cuadernos/facultad_de_historia/tecnologia_educativa/cuaderno_03/glosario_lettral.htm)

(Consulta: 6 de marzo de 2006)

Historia

<http://www.elbalero.gob.mx/historia/html/contempo/revcult.html> (Consulta: 21 de febrero de 2006)

### Fuentes consultadas para la elaboración de la propuesta

Alvarado, Mónica, Sabina Garbus y Sofia Vernon. *Desarrollo de la lecto-escritura en preescolar. Manual para educadoras y educadores*. Querétaro, USEBEQ- Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 1999. 72 p.

Arenzana, Ana y Aureliano García. *Espacios para la lectura. Estrategias metodológicas*

para la formación de lectores. México, Asociación Mexicana de Promotores de Lectura, A.C.-CONACULTA, 2000. 174 p.

Burns, M. Susan, Peg Griffin, Catherine E. Snow (eds.). *Un buen comienzo. Guía para promover la lectura en la infancia*; tr. por Gertrudis Payás. México, Fondo de Cultura Económico-SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro, 2000. 159 p.

Hinojosa, Francisco. "Los derechos del niño lector" en *Hoja por hoja. Suplemento de libros*. México, Periódico Reforma, núm. 35, abril, 2000.

Lavín, Mónica. *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. México, Lectorum, 2001. 148 p.

Leñero, Carmen. "La lectura un recurso para jugar" en *Los lectores del nuevo milenio. Literatura mexicana para niños y jóvenes*. México, Revista Tierra Adentro CNCA, núm. 103, abril-mayo, 2000.

Pennac, Daniel. *Como una novela*; tr. por Joaquín Jordá. México, Biblioteca para la Actualización del Maestro SEP, 2000. 119 p.

#### **Bibliografía empleada para el conteo de preferencias**

Acevedo, Marta (comp.). *Riquirrirrin y Riquirrirrán*. México, Libros del Rincón SEP-Petra Ediciones, 1994. 24 p.

Ahlber, Allan. *¡Qué risa de huesos!*; tr. por Miguel A. Diéguez. México, Libros del Rincón SEP- Altea, Taurus, Alfaguara, 1992. 34 p.

Albalat, Horacio. *Manos a la obra*. México, Libros del Rincón SEP (Espiral)- SITESA, 1992. 59 p.

\_\_\_\_\_. *Papirolas I* México, Libros del Rincón SEP)- Petra Editores, 1992. 24 p.

\_\_\_\_\_. *Inventando juguetes*. México, Libros del Rincón SEP(Espiral)- Petra Ediciones, 1992. 48 p.

\_\_\_\_\_. *Házlos tu*. México, Libros del Rincón SEP (Espiral)- SITESA, 1992. 47 p.

Armella de Aspe, Virginia. *La lana*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1990. 32 p.

Armelleda, Fray Cesáreo de. *El rabipelado burlado. Cuento de la tribu pemón*; adaptación de Kurusa y Verónica Uribe. México, Libros del Rincón SEP- Ekaré, 1987. 36 p.

Barajas, Rafael. El Fisgón. *Lo creo y no lo veo*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- CONAFE, 1988. 24 p.

- \_\_\_\_\_. *Correqueatealcanzo*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- CONAFE, 1988. 96 p.
- \_\_\_\_\_. *Atrás de la raya*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- CONAFE, 1987. 33 p.
- Bayona, Pedro y Héctor Bayona. *Dibíjalos con círculos*. México, Libros del Rincón SEP- SITESA, 1992. 48 p.
- \_\_\_\_\_. *Dibíjalos con cuadrados*. México, Libros del Rincón SEP- SITESA, 1992. 48 p.
- Boase, Wendy. *Animales del bosque*; tr. por María Puncel. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Altea, Taurus, Alfaguara, 1989. 26p.
- Boixaderas Rosa y Roser Ros. *Tino tiene una mona, Tano tiene un oso*; adaptación de Luz María Chapela. México, Libros del Rincón SEP- Onda, 1989. 22 p.
- Boixaderas, Rosa. *¿Qué día es hoy?*; adaptación de Luz María Chapela. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Onda, 1989. 22 p.
- Caballero, Fernán. *La cucarachita Mondinga y el Ratón Pérez*. México, Libros del Rincón SEP (Para leer en voz alta)- CONAFE, 1989. 20 p.
- Calvi, Gian. *Un diente se mueve*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Ekaré, 1989. 24 p.
- Camacho, José Trinidad *Trino* (ilustrador). *El Señor Don Gato*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1992. 24 p.
- \_\_\_\_\_. *Cirilo*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Salvat, 1989. 48p.
- Campos Queirós, Bartolomeu. *Las patas de la vaca*; versión de Eduardo Langagne. México, Libros del Rincón SEP- Editora Miguilim, 1992. 16 p.
- Carballido, Emilio. *El pizarrón encantado*. México, Libros del Rincón SEP- CIDCLI, 1989. 42 p.
- Castelló Yturbide, Teresa. *Cuentos de Pascuala*. México, Libros del Rincón SEP (Para leer en voz alta)- Fernández editores, 1989. 62 p.
- Cueto, Mireya. *La boda de la ratita y más teatro-cuentos*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- CONAFE, 1994. 96 p.
- Chapela, Luz María (comp.). *No me maravillaría yo. Trabalenguas*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Trillas, 1988. 48 p.

- \_\_\_\_\_. *Querido Sebastián*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- CONAFE, 1989. 28p.
- \_\_\_\_\_. *Amapolita*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Trillas, 1989. 26p.
- De la Vara, Armida. *El coco coco cocotero*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- CONAFE, 1986. 24 p.
- De Queiroz, Eca. *Macaquiño*. México, Libros del Rincón SEP- Melhoramentos, 1989. 24 p.
- Erlbruch, Wolf. *Leonardo*; versión de Silvia Eugenia Castellero. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1992. 36 p.
- Franca, Mary. *¡A que te pego!*; tr. por Noemí Avila Torres. México, Libros del Rincón SEP- Ática, 1992. 12 p.
- \_\_\_\_\_. *Lluvia*; tr. por Noemí Avila Torres. México, Libros del Rincón SEP- Ática, 1992. 12 p.
- Furnari, Eva. *La brujiña encantadora y su admirador secreto, Gregorio*; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP- Global Editora, 1992. 46 p.
- \_\_\_\_\_. *La brujiña atarantada*. México, Libros del Rincón SEP- Global Editora, 1992. 46 p.
- Gabilondo Soler, Francisco. *Cri Cri. Cuentos para cantar y canciones para leer*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1994. 32 p.
- Girón, Nicole. *El barro*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria , 1989. 32 p.
- Gómez Benet, Nuria. *Rafa, el niño invisible*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Sámara, 1992. 32 p.
- González, Refugio. *Soy huichol*. México, Libros del Rincón SEP- Solar, 1991. 24 p.
- Hernández Amezcua, José Antonio. *Pipis y gañas*. México, Libros del Rincón SEP (Princesa de Papel)- Sámara, 1992. 32 p.
- Hinojosa, Francisco. *Cuando los ratones se daban la gran vida*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- CONAFE, 1986. 24 p.
- Holzwarth, Werner. *Del Topito Birolo y de todo lo que pudo caerle en la cabeza*; versión de Silvia Eugenia Castellero y Ricardo Campa. México, Libros del Rincón SEP- Petra Editores, 1990. 24 p.
- Ibargüengoitia, Maite. *El fantasma robotortas*. México, Libros del Rincón SEP- SITESA,

1992. 28p.

- Jiménez, María Elena e Iriarte Juan. *El dibujo de Juan*. México, Libros del Rincón SEP- Editorial Patia, 1992. 16 p.
- Jorand, Dominique. *Érase una vez*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1994. 96 p.
- \_\_\_\_\_. *Azulita*; tr. por Aline Ranc. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- Petra Ediciones, 1992. 24 p.
- Josel (ilustrador). *Tengo mi real y medio*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1992. 16 p.
- Kern, Sergio. *Había una vez una gata*. México, Libros del Rincón SEP- Melhoramentos, 1992. 22 p.
- La Fontaine, Jean de. *La tortuga y los patos*; narración de Beatriz Barnes. México, Libros del Rincón SEP (Cuentos de Polidoro)- CEAL Salvat, 1992. 32 p.
- López, Norma Iliana. *Frutas y colores*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 24 p.
- López Castro, Rafael y Felipe Garrido (comps.) *Miau, dijo el gato: refranero para iluminar*. México, Libros del Rincón SEP- Solar, 1992. 40 p.
- Lorenzón, Luis. *Pita pita, colorita*. México, Libros del Rincón SEP- FTD, 1992. 24 p.
- Lloyd, David. *Animales de la granja*; tr. por María Puncel. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Altea, Taurus, Alfaguara, 1989. 26p.
- Martínez Ostos, Susana. *Las tienditas*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Petra Ediciones, 1989. 32 p.
- Martins, Claudio. *Historia de ventanas*; versión de María Sánchez de Tagle. México, Libros del Rincón SEP- Formato Editorial, 1992. 24 p.
- Machin, Sue. *Iba caminando*; versión de Emilia Ferreiro. México, Libros del Rincón SEP- Omnibus Books, 1989. 32 p.
- Medero, Marínés. *De maravillas y encantamientos*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1993. 176 p.
- Mendoza, María de la Luz. *Soy purépecha*. México, Libros del Rincón SEP (Cascada)- CONAFE, 1989. 24 p.
- Mitgutsch, Ali. *De la vaca al zapato*; tr. por Gertrudis Zenzes. México, Libros del Rincón

SEP- Fernández editores, 1992. 18 p.

\_\_\_\_\_. *De los huevecillos a la rana*; tr. por Gertrudis Zenzes. México, Libros del Rincón SEP- Fernández editores, 1990. 18 p.

Montes, Graciela y Oscar Rojas. *Había una vez una casa*. México, Libros del Rincón SEP- Melhoramentos, 1992. 22 p.

Paqueforêt, Marcus. *A comer mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

\_\_\_\_\_. *A dormir mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

\_\_\_\_\_. *A pasear mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

\_\_\_\_\_. *Un cariñito mi bebé*; versión de Gloria Elena Bernal. México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamérica, 1993. 16 p.

Perrotti, Edmir. *Lobo, ¿estás ahí?* México, Libros del Rincón SEP- Ediciones Paulinas, 1992. 16 p.

Pombo, Rafael. *Rin-Rin renacuajo*. México, Libros del Rincón SEP (Para leer en voz alta)- CONAFE, 1989. 20 p.

Promotores voluntarios de cultura de Centla, Tabasco (testimonios recopilados). *De los pescados*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- ICT Solar, 1992. 12 p.

Promotores voluntarios de cultura de Tacotalpa, Tabasco (testimonios recopilados). *El cultivo de la calabaza*. México, Libros del Rincón SEP(Chipichipi)- ICT Solar, 1989. 12 p.

Ramírez, Elisa (comp.) *Adivinanzas indígenas*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria , 1989. 32 p.

Román Lagunes, Rosa y Jesús Vitorino Dolores. *Soy náhuatl*. México, Libros del Rincón SEP (Espiral)- CONAFE, 1989. 24 p.

Romo, Marta. *M. y los animales*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 12 p.

\_\_\_\_\_. *Oficios y más oficios I*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1989. 32 p.

Rulfo, Pablo (ilustrador). *Las mañanitas*. México, Libros del Rincón SEP (Princesa de papel)- CONAFE, 1992. 16 p.

- Samaniego, Félix María de. *La lechera y el cántaro*; narración de Beatriz Barnes. México, Libros del Rincón SEP (Cuentos de Polidoro)- CEAL Salvat, 1988. 32 p.
- Sánchez Chablé, Tomás (relato testimonio). *El cultivo del maíz*. México, Libros del Rincón SEP- ICT Solar, 1992. 12 p.
- Sánchez de Tagle, María(comp.). *Preguntitas*. México, Libros del Rincón SEP- Trillas, 1992. 48 p.
- Songying, Lin. *El zoológico*; versión de Rosa Marta Jasso. México, Libros del Rincón SEP- Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing, 1990. 84 p.
- Técnicos bilingües de Nacajaua, Tabasco (testimonios recopilados). *De las hicotetas*. México, Libros del Rincón SEP- ICT Solar, 1992. 12 p.
- Tenorio, Miguel Ángel. *Que sí, que no, que todo se acabó*. México, Libros del Rincón SEP- CIDCLI (La hormiga de oro), 1991. 48p.
- Ugalde Alcántara, Felipe. *Los números*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1989. 24 p.
- Uribe, María de la Luz. *Doña Piñones*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Ekaré, 1989. 40 p.
- Urrutia, Cristina y Marcial Camilo. *El maíz*. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Editorial Patria, 1989. 48 p.
- Valdivia, María Luisa. *¿Qué te gusta más?* México, Libros del Rincón SEP- Hachette Latinoamericana, 1994. 24 p.
- \_\_\_\_\_. *Había un navío vío vío...* México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1993. 48 p.
- \_\_\_\_\_. *Nina la gallina*. México, Libros del Rincón SEP- Petra Ediciones, 1990. 24 p.
- Vallarta, Luz del Carmen. *El chocolate*. México, Libros del Rincón SEP- Editorial Patria , 1992. 31 p.
- Zatz, Lia. *Mamita monstruo*; tr. por Ángeles Godínez Guevara. México, Libros del Rincón SEP- Ediciones Paulinas, 1992. 42 p.
- Zhenhua, Wang. *Concurso de colas*. México, Libros del Rincón SEP- Ediciones en Lenguas Extranjeras Beijing, 1990. 16 p.
- Ziraldo, Alves Pinto. *Los diez amigos*; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Melhoramentos, 1989. 24 p.

\_\_\_\_\_. *Rolín, el ombligo*; tr. por María Luisa Valdivia. México, Libros del Rincón SEP (Chipichipi)- Melhoramentos, 1989. 24 p.

**OTROS:**

Cassette de Cri cri

Tarjetas *Parapinguicas*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1993.

Tarjetas *Mariana y sus pinturas*. México, Libros del Rincón SEP- CONAFE, 1994.