



Universidad Nacional Autónoma De México
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

USO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE ORAL DESDE LA BIBLIOTECA ESCOLAR

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

IRENE MADELAINE GARCÍA ARÉYZAGA

TUTORA

DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO

2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Lizbeth Vega por todo el acompañamiento, tiempo, estructura y paciencia que me brindó a lo largo de toda la maestría, aclarando cada duda, cada elemento y haciéndome una mejor psicóloga en cada paso.

A la Maestra María Fernanda Poncelis por toda la calidez, guía y apoyo que me brindaste para acompañarme en cada paso del camino.

A Roxxana Pastor, Rosa María Nashiki y Susana Eguía por su guía e invaluable aportaciones para ser una mejor psicóloga.

A Mari, Mike, Angy y Caro por toda la retroalimentación, la construcción conjunta y esas pláticas catárticas que me ayudaron a mejorar el paso por la maestría.

A la Maestra Rosalinda Lozada por sus aportaciones y comentarios para enriquecer este proyecto.

A la Doctora Fabiola Zacatelco por sus valiosas aportaciones y sugerencias para enriquecer este proyecto.

A la doctora Carime Hagg Hagg por sus valiosas aportaciones y sugerencias para enriquecer este proyecto.

DEDICATORIAS

Para mi mamá por apoyarme y creer en mí en todo momento, gracias por alentarme, por tu cariño y por todo tu esfuerzo en cada paso que he dado.

Para mi papá por enseñarme a esforzarme siempre, a ser responsable con lo que hago y a seguir aprendiendo cosas nuevas cada día.

Para mi hermana por tu amor, apoyo, compañía y ejemplo a lo largo de toda mi vida.

Para Felipe por apoyarme y alentarme a seguir creciendo, por tus consejos y apoyo para entender y mejorar mi proyecto, por tu amor y atención en los buenos días y sobre todo en los malos, sin ti no lo hubiera logrado. Te amo.

Tabla de contenidos

| | |
|---|----|
| Introducción | 6 |
| Desarrollo del lenguaje en Preescolar | 10 |
| Comprensión del Lenguaje Oral | 18 |
| Expresión de Lenguaje Oral | 19 |
| Posibilidades Educativas en la Biblioteca Escolar | 22 |
| Papel del Bibliotecario Escolar en el desarrollo del lenguaje oral..... | 30 |
| Capacitación para bibliotecarios | 39 |
| Uso de Estrategias efectivas de lectura | 40 |
| □ Antes de la lectura | 42 |
| □ Durante la lectura..... | 43 |
| □ Después de la lectura | 44 |
| Elementos para la capacitación a bibliotecarios..... | 46 |
| Cooperación y Colaboración..... | 52 |
| Acompañamiento | 57 |
| Recursos Multimedia..... | 61 |
| Fundamentación y planteamiento del Problema | 65 |
| Método | 72 |
| Objetivo General | 72 |
| Objetivos particulares..... | 72 |
| Responsable de Biblioteca | 72 |
| Niños..... | 72 |
| Titulares de sala | 72 |
| Padres de familia | 73 |
| Definición de Variables | 74 |
| □ Variable Independiente..... | 74 |
| □ Variables Dependientes..... | 74 |
| Participantes..... | 79 |
| Escenario..... | 81 |
| Materiales e Instrumentos | 82 |

| | |
|---|-----|
| □ Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura | 83 |
| □ Lista de cotejo del uso de "Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares | 84 |
| □ Entrevistas..... | 84 |
| □ Cuestionario a padres de familia..... | 85 |
| □ Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura (ver anexo 1) | 86 |
| Procedimiento..... | 87 |
| Cronograma de actividades..... | 94 |
| Resultados..... | 96 |
| Discusión y Conclusiones..... | 114 |
| PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE NIÑOS PREESCOLARES | 123 |
| Referencias Bibliográficas | 149 |
| Anexos..... | 154 |

Introducción

Normalmente se asume que el desarrollo del lenguaje oral está completo cuando los adultos pueden comprender lo que dicen los niños, sin embargo, en la etapa preescolar aún hay mucho que deben aprender y dominar los niños respecto al lenguaje.

A lo largo de las últimas décadas se ha reconocido la importancia que tiene la educación al nivel preescolar, como el segundo contexto óptimo para promover que los niños desarrollen su lenguaje, tan sólo después del hogar.

De aquí la importancia que tiene el ofrecer la mayor cantidad de oportunidades de aprendizaje y de diseñar contextos y actividades que favorezcan el aprendizaje y desarrollo de los niños partiendo siempre de reconocer lo que son capaces de hacer.

En este sentido, el papel de los adultos cobra gran relevancia ya que estos pueden favorecer el desarrollo de los niños: ofreciendo ambientes enriquecedores, sirviendo de modelos, brindando su guía, implementando andamiaje y reforzando las conductas adecuadas.

Para desarrollar el lenguaje oral, los cuentos son una herramienta muy completa que, entre otras cosas, promueve la adquisición de habilidades, la posibilidad de manejar información concreta y abstracta y favorecen la comprensión y expresión oral. Sin embargo, no se trata de leer por leer, para lograr el desarrollo óptimo de los niños se requiere del uso de estrategias variadas en diversos momentos: antes, durante y después de la lectura (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).

Por la naturaleza misma de sus actividades, que suelen centrarse en la lectura de cuentos, la biblioteca escolar es un lugar dentro de los planteles educativos, con grandes oportunidades de ser un espacio promotor del desarrollo del lenguaje de los niños. Para lograrlo debe considerarse que el

adulto a cargo de la biblioteca escolar tiene una labor pedagógica, no sólo técnica y administrativa (Dueñas, 2009).

Ante esta idea, es necesario que la persona a cargo de la biblioteca escolar cuente con la capacitación adecuada para poner en uso las estrategias efectivas de lectura de cuentos y que, por ende, se convierta en un adulto dentro del plantel educativo que coadyuve al desarrollo del lenguaje oral de los niños.

El presente documento detalla el programa de colaboración que se llevó a cabo con la responsable de biblioteca escolar de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE en la Ciudad de México que tuvo por objetivo *"Que la responsable de biblioteca aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños"*.

Para ello se evaluó en dos momentos el uso de las estrategias efectivas de lectura que la responsable de biblioteca empleó en actividades de lectura con los niños. La primera fue una evaluación inicial previa al programa de colaboración y la segunda fue una evaluación final posterior al programa de colaboración a través de la aplicación de la lista de cotejo para el uso de *"Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares"* (Vega y Poncelis, 2010).

En el primer apartado del documento se hace una breve reseña sobre el desarrollo del lenguaje oral de los niños en etapa preescolar, particularmente en los aspectos de expresión y comprensión. También se señala la importancia de la biblioteca escolar como contexto favorecedor del desarrollo del lenguaje de los niños preescolares y de la importancia de

contar con personal capacitado que atienda la misma, resaltando los beneficios que tiene el uso de estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura. Esto da paso a lo que se sabe sobre la capacitación para el personal responsable de la biblioteca escolar, para darle una contextualización a la descripción del problema.

En el segundo apartado se describe la fundamentación del problema, derivado de la detección de necesidades realizada durante el primer semestre.

En el tercer apartado se especifican los objetivos y el método que se siguió para realizar el programa de colaboración, describiendo los datos generales de los participantes, los instrumentos utilizados y el procedimiento que se llevó a cabo.

En el cuarto apartado se muestran los resultados obtenidos para la variable uso de estrategias efectivas de lectura con la responsable de biblioteca escolar, haciendo un contraste entre el desempeño que mostró durante la evaluación inicial y el desempeño que tuvo durante la evaluación final. También se muestran los resultados obtenidos para las variables expresión y comprensión del lenguaje oral con una muestra de niños de los tres grupos preescolares, haciendo un contraste entre la evaluación inicial y final.

En el quinto apartado se plantean la discusión y las conclusiones que surgieron del análisis de los datos, respecto del uso de estrategias efectivas de lectura de la responsable de biblioteca escolar.

Derivado de los resultados y la discusión, se elaboró un programa de intervención con la Responsable de biblioteca escolar más desarrollado, que se pretendía implementar durante los meses de noviembre del 2019 a mayo del 2020. Sin embargo, por la contingencia del COVID sólo se pudo realizar la evaluación inicial, por lo que el programa desarrollado se presenta

sólo como propuesta ya sea para retomar en el mismo plantel o en otro preescolar que cuente con una persona responsable de la biblioteca escolar.

Por último, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

Desarrollo del lenguaje en Preescolar

El desarrollo del lenguaje es un área de estudio amplia y compleja porque los seres humanos conviven con el intercambio discursivo oral. Es a través del lenguaje, de la comunicación producida mediante los discursos del día a día, con los que el ser humano logra representar, comprender y formar parte del mundo que lo rodea, posibilitando que las personas se relacionen, trabajen, compren, vendan, compartan, compitan, se enamoren, jueguen, peleen, se alegren, oren, renieguen y festejen (Ramírez, 2002).

El lenguaje, entendido como la capacidad de los seres humanos para representar el mundo por medio de símbolos arbitrarios y convencionales, codificados y relacionados sistemáticamente, está muy relacionado con la cognición ya que provee herramientas para la representación mental y para la mediación verbal (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

Vygotsky sostiene que el pensamiento y el lenguaje tienen orígenes distintos y en principio, su desarrollo es paralelo, pero se juntan en un momento y dan lugar a las funciones psicológicas humanas, esto sucede cuando se internaliza el lenguaje, convirtiéndose de una función externa social y comunicativa a la principal herramienta del pensamiento (Minh y Ardila, 1977; citado en Guarneros, Vega y Silva, 2017).

En esta transición se distinguen dos momentos: cerca de los dos años las vocalizaciones del niño son un medio expresivo y de relajamiento que aún no tiene una función reguladora; después, cerca de los cuatro años el lenguaje se convierte en instrumento regulador del pensamiento, éste se hace verbal y el lenguaje se internaliza, aunque a esta edad el lenguaje regulador aún es externo y se producen tanto habla egocéntrica como habla comunicativa. Al culminar el proceso de internalización, hacia los cinco años, el niño es capaz de planificar y regular la acción sin vocalizaciones externas, sin hablar en voz alta, es decir, el lenguaje se ha

vuelto un instrumento interno del pensamiento (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

Se asume que el desarrollo del lenguaje oral está completo una vez que el niño se expresa de forma reconocible y los desarrollos posteriores son extensiones y refinamientos de las formas lingüísticas ya existentes. Sin embargo, los niños de entre tres y ocho años de edad todavía tienen que dominar muchos de los aspectos estructurales del lenguaje, aprender varias habilidades de comunicación y aprender las formas y las funciones del lenguaje. En esta etapa, las habilidades que componen el lenguaje se consolidan y expanden (Vega, 2011).

El desarrollo del lenguaje resulta importante en el nivel preescolar por diversas razones que Vega, Poncelis y Guarneros (2018) plantearon como:

- a) El lenguaje está íntimamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo, por un lado, proporciona herramientas para la solución de problemas y por otro, permite la formación de conceptos y sus relaciones.
- b) El lenguaje favorece la socialización, ya que es un vehículo importante para la autorregulación y permite al niño expresar lo que piensa y siente.
- c) El lenguaje permite la interacción que, a su vez, posibilita al niño para desarrollar el sentido de pertenencia a su comunidad y ser aceptado por la misma.

Por lo anterior, es relevante centrar gran parte de los esfuerzos educativos en el nivel preescolar para lograr un desarrollo adecuado del lenguaje oral.

La creciente facilidad de los niños preescolares con el lenguaje los ayuda a expresar su punto de vista único acerca del mundo. En esta etapa, los niños

hacen avances rápidos en vocabulario, gramática y sintaxis (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009).

Como plantean Copple, Bredekamp, Koralek y Charner (2013), los profesionales deben asegurar que los programas sean apropiados al desarrollo, lo que requiere de adultos con conocimiento, habilidades y entrenamiento adecuados.

Son muchas las perspectivas desde las que se estudia el lenguaje, entre ellas destacan la Psicolingüística y la Sociolingüística. Desde estas aproximaciones se plantea que el lenguaje es tanto personal como social. Personal debido a que se impulsa por una necesidad de comunicarse y social porque el lenguaje mismo es un fenómeno social y cultural donde deben seguirse ciertas reglas que permitan interactuar con los otros y entenderse por medio de normas y convenciones no lingüísticas que hacen eficaz el uso del lenguaje (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

El lenguaje tiene aspectos creativos y un conjunto de reglas determinado que permite formar infinidad de oraciones con los mismos elementos. Así, el lenguaje presenta muchas manifestaciones distintas en diversas comunidades a través de las diferentes lenguas que existen (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

A nivel intrapsicológico se da un proceso de desarrollo del lenguaje oral, respecto a lo que los expertos denominan *componentes formales y de uso del lenguaje*, que se pueden conceptualizar como: sintaxis, morfología, fonología, semántica y pragmática. Guarneros, Vega y Silva (2017) los describen como:

- **Sintaxis.** Establece las reglas de estructuración de las oraciones y las relaciones entre las palabras de la oración.

Los niños pueden usar oraciones gramaticalmente correctas, pero este conocimiento es tácito. Es el último de los componentes en desarrollarse y su consolidación ocurre hasta que los niños reciben instrucción formal en lectura y escritura (Vega, 2011).

- **Morfología.** Tiene que ver con la forma de cómo se organizan internamente las palabras.
- **Fonología.** Se refiere a las reglas que gobiernan la estructura, distribución y secuencia de los sonidos del habla, llamados fonemas.
- Aunque los fonemas son las unidades básicas del lenguaje, en el discurso oral no se perciben como entidades separadas, ésta es una de las habilidades más importantes que se desarrollan en la etapa preescolar (Vega, 2011).
- **Semántica.** Se refiere al proceso de dar significado a objetos y eventos a través del uso de palabras y oraciones.
- Los niños primero captan el rasgo más general de las palabras y sucesivamente adquieren los rasgos más específicos. En un primer momento se identifican las palabras contenido (nombres, verbos), luego las palabras función (adjetivos, adverbios) y al final los términos relacionales (preposiciones) (Vega, 2011).
- El último componente del lenguaje es el que se refiere a su uso, el cual se denomina **pragmática** y se refiere a dar las reglas de uso del lenguaje en un contexto determinado.

Los niños aprenden la secuencia de una conversación y cómo mantener una conversación con significado. Mientras los adultos utilizan las palabras (por ejemplo, preguntas) para clarificar la comprensión, los

niños hacen uso de claves no verbales. Poco a poco, comienzan a utilizar estrategias semejantes a las de los adultos (Vega, 2011).

Cada uno de los componentes conlleva su propio proceso de desarrollo, pero cabe destacar que éstos se dan de manera concurrente y se influyen entre sí.

Retomando la perspectiva sociolingüística, se plantea que los niños preescolares desarrollan su lenguaje en las interacciones sociales: amplían su vocabulario y construyen significados, estructuran lo que piensan y quieren comunicar, se dirigen a las personas de formas particulares. Desarrollan la capacidad de pensar en la medida en la que hablan: *piensan en voz alta* mientras juegan con un objeto, lo mueven, lo exploran, lo desarmen; comentan algunas acciones que realizan, se quedan pensando mientras observan más los detalles, continúan pensando y hablando (Secretaría de Educación Pública, 2018).

Es importante promover en los niños el desarrollo del lenguaje que primero les permita comunicarse y de manera concurrente que les posibilite usarlo como una herramienta mental, por lo que resulta relevante ofrecer a los niños preescolares la mayor cantidad posible de experiencias con el mismo.

El lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente. De tal forma que se le concibe como una actividad comunicativa, cognoscitiva y reflexiva mediante la cual los niños se expresan, intercambian y defienden las ideas; se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual (Secretaría de Educación Pública, 2018).

El desarrollo del lenguaje es un proceso que aparece de forma gradual y creciente, y durante su desarrollo, se pueden distinguir una serie de características particulares, en el caso de los niños preescolares, Quezada (1998), describe características esperadas de acuerdo al rango de edad (tabla 1)

Tabla 1. Habilidades del lenguaje oral esperadas por rango de edad

| 3 años |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ha adquirido muchas palabras nuevas aproximándose a 1,200 el número de las que expresa. • Usa frases y contesta a preguntas simples. • Aprende con facilidad versos y canciones sencillas. • Emplea oraciones subordinadas, aunque gramaticalmente no siempre sean correctas. • Entiende y produce frases de tiempo como: "ayer", "el lunes", "hora de la comida", "esta noche", "todos los días". • Usa palabras para relacionar observaciones, conceptos e ideas. • Frecuentemente practica hablando consigo mismo. • Empieza a comprender oraciones de lugar, tales como: "pon el cubo (debajo, enfrente, detrás) de la silla. Sin embargo, le es difícil entender: "al lado". • Conoce su apellido, sexo, el nombre de la calle en donde vive y algunas rimas infantiles. • Puede hablar de un cuento o relacionar una idea u objeto. • Usa oraciones compuestas de 4 a 5 palabras. • Aparecen oraciones adverbiales introducidas por preposiciones: "está en la escuela". • Puede pronunciar los sonidos de los siguientes fonemas: /m/, /n/, /p/, /w/, /t/, /k/, /b/, /j/, /l/, /s/, /ch/. • Usa formas posesivas como: "mío", "mía", "tuyo", "de", más el nombre (de mi mamá), y los pronombres reflexivos "te" y "se". • Usa formas verbales simples y complejas tales como: "estoy jugando", "voy |

a jugar”.

- Usa las oraciones de negación utilizando palabras tales como: “nada”, “nunca”, “nadie” y “ni”.
- Empieza a usar oraciones compuestas unidas por “y”, “que”, “donde”, “como”.

4 años

- Posee un vocabulario de unas 1,500 palabras
- Es el niño preguntón, a quien no le interesa mayormente las respuestas que obtenga, pero si adaptarlas a su forma de ver el mundo
- Acepta las respuestas globalmente, sin llegar al análisis de las palabras
- Juega deliberadamente con palabras que sabe incorrectas para el uso que les otorga
- Sigue instrucciones, aunque no estén presentes los objetos
- Entiende conceptos de: “en la mañana temprano”, “el siguiente mes”, “a cualquier hora”, “el próximo año”
- Señala el color rojo, el azul, el amarillo y el verde
- Identifica cruces, triángulos, círculos y cuadrados
- Formula muchas preguntas acomodando las respuestas más a sus pensamientos que a la explicación
- Utiliza oraciones empleando de 4 a 5 palabras
- Hace preguntas usando: “Quién”, “¿Por qué?”
- Utiliza oraciones complejas
- Utiliza correctamente el tiempo pasado
- Pronuncia adecuadamente los fonemas: /m/, /n/, /p/, /f/, /w/, /y/, /ll/, /k/, /b/, /d/, /g/, /r/, /ch/, /s/.

5 años

- Conoce relaciones espaciales como: “arriba”, “abajo”, “detrás”, “cerca”, “lejos”.
- Puede definir objetos por su uso (tú comes con el tenedor) y puede decir de qué están hechos los objetos.
- Sabe su dirección.

- Construye oraciones utilizando de 5 a 6 palabras.
- Posee un vocabulario de aproximadamente 2,000 palabras.
- Usa los sonidos del habla (fonemas) correctamente con las posibles excepciones de /rr/ y /z/.
- Conoce opuestos comunes como "grande/chico" y "suave/duro".
- Entiende el significado de las palabras: "igual" y "diferente".
- Cuenta 10 objetos.
- Sigue la secuencia de un cuento.
- Utiliza los tiempos presente, pasado y futuro de los verbos.
- Distingue izquierda y derecha en sí mismo; pero no en otros.
- Tiene bien establecido el uso de los pronombres.
- Usa todo tipo de oraciones, algunas de las cuales pueden ser complejas, por ejemplo: "Yo puedo entrar a la casa después de quitarme mis zapatos mojados".

Estas características tan identificables en el desarrollo del lenguaje de los niños derivaron en que la función tradicional de la escuela en este ámbito, ha sido enseñar a leer y escribir. Siempre se ha creído que los niños desarrollan estas habilidades por su cuenta, en casa o en la calle y que no hace falta intervenir en la escuela, de modo que la comprensión y expresión del lenguaje oral no ha sido una necesidad valorada hasta hace poco. Aunque los niños ya cuentan con algunas destrezas, sin duda hay que ampliar su abanico expresivo, de la misma manera que se amplía su conocimiento del medio o su preparación física o plástica (Cassany, Luna, Saenz, 2003).

El Modelo Educativo vigente en México, plantea que los contenidos de enseñanza deben tener como eje en el nivel preescolar, los modos socialmente relevantes de hacer uso de la lengua dentro de interacciones con los otros; en prácticas de lectura y escritura motivadas por la necesidad de comprender, expresar o compartir una perspectiva sobre el mundo, y en

toda clase de interacción lingüística originada en la necesidad de entender o integrarse al entorno social. Es entonces prioridad de la escuela crear los espacios, situaciones y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de comprender y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud y, al mismo tiempo, aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos (Secretaría de Educación Pública, 2018).

La vida actual exige un nivel de comunicación oral alto, ya que una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional, también limita sus aptitudes personales (Cassany, Luna y Saenz, 2003). Por lo anterior resulta pertinente detenerse en lo que los expertos describen sobre los procesos de comprensión y expresión del lenguaje oral.

Comprensión del Lenguaje Oral

La comprensión del lenguaje oral se refiere al proceso de interpretación de una emisión cuando se recibe, a través del cual, la persona elabora su propio significado (Ortega, 2016).

La comprensión es una destreza activa, ya que para comprender se tienen que poner en marcha una serie de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos. A veces no se comprende, no por no entender las palabras emitidas por el interlocutor, sino porque se desconoce el contexto. Esta habilidad, se fortalece cuando se participa frecuentemente en situaciones reales de interacción, lo cual pasa necesariamente por la adquisición de actitudes positivas para poner atención en lo que dice el interlocutor, respetar sus

ideas y hacer que se sienta escuchado (Consejería de Educación de España, s.f.).

Entre todas las habilidades lingüísticas, *comprender* es la que suele despertar menos interés en la vida cotidiana. Sin embargo, la comprensión oral no es en la mayoría de las ocasiones, una actividad pasiva o silenciosa ni es la situación más común que se dé frente a una audiencia formal (Cassany, Luna y Saenz, 2003).

Para comprender un mensaje se debe poner en marcha un proceso cognoscitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Cabe destacar que el proceso de comprensión oral implica una respuesta constante porque el que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece una retroalimentación, dando a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende el discurso (Cassany, Luna y Saenz, 2003).

La comprensión del lenguaje oral permite entender y construir significados compartidos con el otro, pero no es la única habilidad que se pone en juego, ni es la única que se requiere para desarrollar el lenguaje oral, el siguiente componente es la expresión oral.

Expresión de Lenguaje Oral

La expresión oral se refiere a la manifestación de opiniones, narraciones y descripciones a través de un amplio vocabulario y de una expresión verbal con fluidez y coherencia. Entendiendo que la *fluidez* se refiere a la manera continua y ágil con que un sujeto expresa sus ideas una tras otra y la *coherencia* se refiere a la manera en que el sujeto expresa ideas relacionadas, hiladas con lo dicho previamente en cuanto al tema y cohesión sintáctica, es decir, que las frases empleadas integren Sujeto,

Verbo y Complemento, aunque se mencionen en distinto orden (Pérez, 2005).

La expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados, constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. De tal forma que la comunicación es un proceso, una acción, basada en unas destrezas expresivas e interpretativas, por lo que la expresión oral debe entenderse como tal, junto a la comprensión oral (Baralo, 2000).

Para Ramírez (2002), la expresión oral consiste en escuchar el lenguaje integrado (estar atento y receptivo a todos los signos que puedan ayudar a interpretar el mensaje) y expresar o hablar el mismo tipo de lenguaje, es decir, emitir toda clase de signos que favorezcan la riqueza comunicativa del mensaje.

Desde una perspectiva comunicativa, el uso adecuado del lenguaje oral supone saber concretar, en un contexto determinado, aquello que se cree más adecuado para que se reconozcan las intenciones del que se expresa (Vila y Vila, 1994).

La enseñanza formal del lenguaje oral tiene sus orígenes en Grecia, donde la retórica tenía como objetivo enseñar la forma más adecuada de expresarse para convencer a una audiencia, para exponer las ideas con claridad y eficacia (Vilá, s/f). Sin embargo, la expresión oral ha sido relegada en la escuela porque se ha creído que los niños la desarrollan por su cuenta, en casa o en la calle, con familiares y amigos, y por tanto no hace falta intervenir en la escuela (Cassany, Luna y Saenz, 2003).

Evidentemente no se trata de intervenir desde cero, ya que los niños poseen habilidades que han desarrollado en las situaciones cotidianas en las que suelen participar: conversaciones familiares y coloquiales, diálogos, explicaciones breves, etc. (Cassany, Luna y Saenz, 2003).

Esto significa que dentro de las aulas se deben crear situaciones reales de comunicación en las que los niños tengan que utilizar el lenguaje oral para transmitir algo a unos interlocutores determinados y en una situación concreta (Vila y Vila, 1994).

En el ámbito escolar se llega a dar por sentado que cualquier intercambio verbal favorece el desarrollo del lenguaje oral, sin embargo, se requiere que sean actividades en las que se haga algo conjuntamente, por ejemplo, resolver un problema (Bigas, 2008).

Por la naturaleza misma de sus actividades, la biblioteca escolar es un espacio dentro de los planteles educativos que resulta idóneo para promover el desarrollo del lenguaje de los niños, por lo que en los apartados siguientes se hablará sobre cómo lograr que dicha clase, sea un entorno que coadyuve a promover el lenguaje oral en niños preescolares.

Posibilidades Educativas en la Biblioteca Escolar

Actualmente la biblioteca constituye un requisito básico de la educación permanente. Esta disposición se sustenta en que la autonomía y el progreso cultural de la persona y los grupos sociales podrán alcanzarse sólo si ciudadanos bien informados, pueden ejercer sus derechos y desempeñan un papel activo en la sociedad. Dicha participación depende de una buena educación y de un acceso libre e ilimitado al conocimiento, el pensamiento, la cultura y la información (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994).

En este contexto, la biblioteca es un centro de información que facilita a los usuarios todo tipo de datos y conocimientos. Presta sus servicios sobre la base de igualdad de acceso de todas las personas, independientemente de su edad, raza, sexo, religión, nacionalidad, idioma o condición social. Ha de contar además con servicios específicos para quienes por una u otra razón no puedan valerse de los servicios y materiales ordinarios. Es necesario que todos los grupos de edad dispongan de materiales que correspondan a sus necesidades. Son fundamentales su buena calidad y su adecuación a las necesidades y condiciones locales (UNESCO, 1994).

En las décadas recientes, el papel de estas bibliotecas se ha replanteado desde diferentes espacios de reflexión y de diseño de políticas educativas. La publicación del Manifiesto para las bibliotecas escolares de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA, por sus siglas en inglés) de la UNESCO en 1999, y de sus directrices en 2002, ha sido uno de los detonadores de políticas que consideran su papel estratégico en la calidad y equidad de la educación. En dicho manifiesto se estableció:

“La biblioteca escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento. La biblioteca escolar ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables” (Asociación Internacional de Bibliotecarios y Bibliotecas, 2002, p. 3, citado en SEP, 2010).

Entre los objetivos de la biblioteca escolar, la UNESCO (IFLA, 2002) postuló los siguientes:

1. La biblioteca escolar juega un papel determinante en *“Respaldar y realizar los objetivos del proyecto educativo del centro escolar y del plan de estudios”* (pág. 3). La Biblioteca forma parte del Proyecto Educativo Institucional y por ello se considera al Bibliotecólogo como un docente de vital importancia dentro de la Institución Educativa, puede que no tenga una intensidad horaria semanal para dictar clases, pero orientará a los estudiantes y profesores en la búsqueda y consulta de la Información; por consiguiente, según la IFLA, *“La riqueza y la calidad de la biblioteca dependen de los recursos de personal disponibles dentro y más allá de la biblioteca escolar”* (IFLA, 2002, pág. 11).
2. Se debe *“Inculcar y fomentar en los niños el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de las bibliotecas a lo largo de toda su vida”* (UNESCO, 1994, pág. 3). Para que esto se dé, habría que involucrar a toda la Comunidad Educativa y si es posible a los Padres de Familia, de esta forma se logrará con el ejemplo, que los niños amen el ejercicio de la lectura, pues si las personas mayores aman leer, los menores podrán hacerlo también. Sólo el ejemplo sería primordial en este aprendizaje.

3. Hay que *“Ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de información a fin de adquirir conocimientos, comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse”* (UNESCO, 1994, pág. 3). El Bibliotecólogo u otro funcionario responsable, debe brindar confianza al usuario estudiante para que él pueda, mediante la lectura, pensar o soñar sobre el tema leído. No se trata sólo de adquirir conocimientos, sino que se puedan crear y componer nuevos textos con sus propias ideas, para ser utilizadas en su desarrollo personal, académico, intelectual o laboral.
4. Se debe *“Prestar apoyo a todos los alumnos para la adquisición y aplicación de capacidades que permitan evaluar y utilizar la información, independientemente de su soporte, formato o medio de difusión, teniendo en cuenta la sensibilidad a las formas de comunicación que existan en la comunidad”* (UNESCO, 1994, pág.3). El bibliotecólogo siempre debe estar presente en la biblioteca para brindar colaboración y orientación al usuario en el tema de interés. Así como también de estar seguro que el educando haya comprendido la orientación prestada.
5. *“Organizar actividades que estimulen la concienciación y la sensibilización en el plano cultural y social”* (UNESCO, 1994, pág. 3). Será a manera de talleres, o también organizar actividades culturales y sociales que animen a la participación en público, al disfrute de lectura; para desarrollar esa autoseguridad, esa autoestima, la capacidad de aceptar la opinión de los demás y expresarse con total libertad sus propias ideas.

En México, después de casi un siglo de historia y pensamiento en torno a las bibliotecas escolares, las últimas décadas se han caracterizado por un proceso de expansión e instalación masiva de éstas en las instituciones educativas. La llegada de libros y colecciones a todas las escuelas públicas

ha logrado generalizar su establecimiento y la disposición de espacios, personal y servicios para su funcionamiento (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Coronas (2000), postuló que algunas de las principales razones para fomentar el uso de la biblioteca escolar, se deben a que se trata de un espacio desde el que se posibilita:

- La democratización de los medios y materiales de aprendizaje, ya que los pone a disposición de todas las personas que acuden a ella.
- La compensación de desigualdades, en cuanto que proporciona recursos de los que carecen en su casa a niños de familias desfavorecidas.
- Ser un espacio socializador que ofrece un ambiente relajado, de reflexión y aprendizaje.
- Ser también un lugar para practicar la cooperación, es decir, un lugar donde niños comparten tiempos, trabajos y lecturas con otros.
- Potencializar el hábito lector para todos aquellos niños que acuden a sus instalaciones a leer, consultar, hojear, etc.
- El acceso a fuentes diversificadas de información: libros, revistas, prensa, publicaciones alternativas, vídeos, CD-ROM, internet, etc.
- Ser depositaria de la memoria impresa del centro escolar si en ella se guardan todas las publicaciones que se hacen en el colegio.
- Ser un espacio inagotable de aprendizaje si el usuario aprovecha todo el potencial disponible en las estanterías.
- Ser una de las actividades socialmente relevantes, con las que cuentan las escuelas, un espacio que por la naturaleza de sus actividades coadyuva a la promoción del desarrollo del lenguaje oral.

Si bien, el espacio educativo que ha concentrado las actividades para el desarrollo de habilidades comunicativas ha sido el aula, es importante

continuar impulsando el desarrollo de la biblioteca escolar como un recurso fundamental para el aprendizaje. La diversidad de materiales para la lectura que ofrecen las bibliotecas escolares es un apoyo pedagógico clave para cualquier disciplina (Secretaría de Educación Pública, 2010).

En este sentido, Barnes (2002) plantea que la biblioteca escolar es un espacio riquísimo y original para el desarrollo de los contenidos curriculares, de las habilidades y estrategias de aprendizaje que no podrían lograrse en otros espacios del centro escolar. No es muy frecuente encontrar escuelas o colegios en donde la biblioteca escolar cumpla con su función formativa completa ni que esté integrada a la vida cultural y escolar de la institución. Cuando existe una biblioteca escolar, llega a ser un espacio o un ámbito desperdiciado en mayor o en menor medida. Esta situación no se resuelve poniendo un profesor que abra la puerta de la biblioteca unas cuantas horas a la semana, para préstamos de libros o para limpiar los libros de las estanterías. La situación exige un cambio fundamental en la concepción de ese espacio por parte de todos los profesores de la escuela:

1. Exige una transformación en la metodología del trabajo intelectual que integre al espacio de la biblioteca de forma metódica en el desarrollo de las clases diarias.
2. Exige una concienciación en toda la comunidad educativa (alumnos, padres y maestros) para integrar la biblioteca a la labor escolar e integrar las distintas actividades curriculares a la biblioteca misma.
3. Se necesita formular, desde dentro de la institución educativa, un proyecto de capacitación, perfeccionamiento y formación docente sistemático, comprometido y participativo con ese objetivo puntual: integrar la biblioteca a la vida académica.

Considerando esta línea de pensamiento, Barnes (2002) llevó a cabo una investigación durante dos años en un colegio público de la ciudad de Murcia en España, que constó de dos etapas de talleres de reflexión y producción teórico-prácticos. Durante la primera etapa se buscó adquirir una nueva postura metodológica para encarar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura y, en la segunda etapa, las actividades y propuestas teórico-prácticas brindadas tuvieron el objetivo de integrar la biblioteca como espacio educativo privilegiado, a la labor cotidiana de los docentes y sus alumnos. Tras la última etapa del proceso, la biblioteca escolar se convirtió en un espacio que invita a realizar actividades diversas, gracias a su reorganización espacial, mobiliario y decoración. Los docentes y los alumnos ahora realizan tareas cognitivas dedicadas a la búsqueda y organización de la información, así como actividades creativas para la animación a la lectura. También ha habido una mayor implicación de las familias de los estudiantes, se ha logrado que participen en muchas propuestas hechas desde y para la biblioteca, inclusive en la atención en horarios de la tarde para préstamos de libros.

Se ha conseguido que la biblioteca forme parte de la vida escolar, cultural y social de la escuela, de tal forma que comenzó a cumplir sus funciones integrada en los procesos de enseñanza/aprendizaje de todas las áreas en todos los niveles del proyecto curricular del centro. Y, principalmente, se logró aumentar significativamente el gusto y el placer por la lectura y la escritura en los alumnos de esta escuela, ya que los alumnos han encontrado un espacio y una metodología de trabajo que les permite ser cada vez más activos y participativos frente al acto de leer y expresarse por escrito.

Por su parte, Albelda (2019) abordó el impacto de las bibliotecas escolares sobre la comprensión lectora del alumnado de educación primaria en

España. Para lograrlo analizó la influencia de la biblioteca escolar sobre cuatro dimensiones de la competencia lectora: comprensión de textos literarios, comprensión de textos informativos, competencia en obtención de información y en su tratamiento e interpretación. Además, analizó la influencia de los recursos y actividades bibliotecarias, y del profesor-bibliotecario, sobre la competencia lectora. Este tipo de estudios resultan relevantes para determinar si es importante o necesario capacitar a las personas que están a cargo de una biblioteca escolar, particularmente si esa capacitación puede tener o no un impacto en el desarrollo del lenguaje de los alumnos.

Empleó un enfoque metodológico mixto, con una primera aproximación cuantitativa complementada con un segundo abordaje cualitativo. Se analizaron estadísticamente los datos del estudio internacional *Progress in International Reading Literacy Study 2016* tomando los resultados en comprensión lectora del alumnado español como variable dependiente y evaluando la influencia de diferentes variables explicativas relacionadas con la biblioteca escolar. El abordaje cualitativo indagó sobre la influencia de las bibliotecas escolares, en tanto qué impacto fue percibido desde el contexto educativo, en particular por los docentes bibliotecarios.

Sus resultados confirman que la biblioteca escolar influye positivamente en las cuatro dimensiones de la competencia lectora. El acceso integrado a los distintos recursos y actividades bibliotecarios potencia el aprendizaje autónomo, el desarrollo del hábito lector y la socialización de la lectura. El efecto es mayor si se refuerza la autonomía del alumno en el uso de la biblioteca, y si éste experimenta disfrute y confianza cuando acude a la biblioteca. Ésta se refuerza cuando se trabaja de forma integrada con la biblioteca como recurso vinculado a proyectos y tareas del centro educativo.

Por lo anterior, cabe destacar que el papel de las bibliotecas escolares es el de convertirse en espacios acogedores en donde se desarrollen actividades tales que favorezcan y potencialicen las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, situación que no puede darse si no hay un fuerte trabajo de reflexión y capacitación hacia las figuras encargadas de dicho espacio.

Papel del Bibliotecario Escolar en el desarrollo del lenguaje oral

Por muchos siglos el bibliotecario tuvo como función básica y primordial la conservación y custodia de los textos, para beneficio de una élite imperial o sacerdotal ilustrada. Conforme el tiempo pasó, las características de las bibliotecas y por ende de la actividad bibliotecaria cambiaron. Así, la Biblioteca fue progresivamente constituyéndose, al igual que otras instituciones, como un factor de desarrollo, de superación humana y social (Rodríguez, 1995).

El perfil del bibliotecario en la antigüedad se caracterizaba principalmente por ser un erudito ilustrado que ofrecía un servicio a los lectores de la institución. Según Shera (1990, citado en Rodríguez, 1995), el servicio se había vuelto predominante y la bibliotecología perdió, con el tiempo, su estatus como carrera ilustrada, para dar lugar al bibliotecario facilitador de la lectura con propósitos educativos, recreativos e informativos (Rodríguez, 1995)

De acuerdo con Alfaro (2009), la biblioteca se concibe necesariamente como institución formadora de lectores, pero al dar esta afirmación por cierta, se pasa por alto algo que puede parecer simple: la biblioteca no es un ente antropomórfico capaz de lograr los objetivos para los que fue diseñada, por sí sola, más bien se trata de una institución dirigida por bibliotecarios, siendo ellos los que pueden o no, lograr dichos objetivos.

Según esta idea, la biblioteca escolar contribuye a desarrollar la competencia comunicativa sólo por el hecho de existir, así sea en condiciones precarias: locales inadecuados, colecciones obsoletas y/o deterioradas, mínimo o inexistente presupuesto, acceso restringido, ausencia de préstamo externo, personal no idóneo, en especial en lo que se relaciona con el cargo de bibliotecario. Este reconocimiento es en

realidad un desconocimiento del papel que juega la biblioteca en los procesos formativos (Calonje, 2008).

Al atribuirle estas bondades a la biblioteca, se deja de lado la consideración de su propia especificidad como construcción social y cultural, se asume su articulación con la promoción de la competencia comunicativa como innata. Vuelve natural lo que tiene un carácter eminentemente social (Calonje, 2008).

De modo que no es la biblioteca, por sí misma, la que puede llevar a cabo la promoción de habilidades comunicativas, ya que sólo es un conjunto de instalaciones. Son los bibliotecarios a cargo de ella, quienes pueden hacer que deje de ser una entidad inerte y que en sus instalaciones se realicen las funciones para las que fueron constituidas. Ellos son quienes hacen de la biblioteca un organismo vivo. Tiene que aclararse que son las personas a cargo, quienes llevan a cabo las funciones propias de la biblioteca.

Las funciones que ha de cumplir la biblioteca, particularmente una biblioteca escolar, se basan inexcusablemente en la existencia de un bibliotecario que tiene una labor no sólo técnica sino también pedagógica, ofreciendo a los alumnos todas las oportunidades para el uso adecuado de las fuentes de información y el acceso a la lectura como forma de entretenimiento y medio de enriquecimiento personal (Dueñas, 2009).

Es importante la capacitación del bibliotecario para contar con personal que garantice servicios eficaces de información, que se inserte de forma activa en el proceso educativo e investigativo (Dueñas, 2009).

Novljan (1998) plantea que contar con bibliotecarios con una formación sólida, así como tener un espacio específico dentro de los centros educativos para la biblioteca escolar, un espacio dentro de los salones de clase para la biblioteca de aula e implementar el préstamo de libros, han

demostrado ser elementos que influyen en las habilidades de lectura de los estudiantes. Utilizando datos de una muestra representativa de escuelas (86 escuelas, 139 alumnos) que participaron en el Estudio Internacional de Alfabetización de Lectura (IEA, por sus siglas en inglés), se investigó la importancia de la contribución del bibliotecario al desarrollo de la lectura comparando los resultados de las pruebas de lectura de los alumnos de tercer grado de primaria que no tenían acceso a un bibliotecario profesional. Se encontró que los puntajes promedio de las pruebas de lectura obtenidos por los alumnos en las escuelas que emplean a un bibliotecario profesional (n = 86) eran significativamente más altos que los obtenidos en las escuelas donde un maestro era responsable de la biblioteca escolar (n = 50).

En Eslovenia, los mejores resultados de las pruebas de lectura estuvieron estrechamente relacionados con la existencia de grandes bibliotecas escolares (aproximadamente 7,000 libros), grandes bibliotecas de aula (aproximadamente 60 libros) y préstamos efectivos regulares de libros (Novljan, 1998).

Dicho lo anterior, se ve la necesidad de poner los medios requeridos para acercar la biblioteca escolar al alumnado, aunque no se debe pensar que se va a promover el desarrollo del lenguaje de los niños sólo con proponerlo (Coronas, 2000). De tal forma que el papel que desempeña la biblioteca escolar no debe de estar aislado del contexto educativo en el cual se encuentra situado y la persona a cargo de dicha biblioteca debe estar estrechamente involucrada con el proyecto educativo de la escuela.

Hasta ahora se ha hecho un brevísimo recuento de cómo ha evolucionado el papel del bibliotecario a lo largo de los años, determinando que actualmente tienen un papel importante dentro de las escuelas como adultos que pueden coadyuvar al desarrollo del lenguaje de los alumnos. A

partir de aquí, se retomará qué dicen los expertos sobre cómo los adultos, en este caso un adulto a cargo de una biblioteca escolar, pueden favorecer el desarrollo del lenguaje en los alumnos.

Al respecto, Hoffman y Pearson (2000) plantearon que se sabe mucho sobre el entrenamiento docente y poco sobre la enseñanza a los mismos, siendo ésta última cuestión la que debe ocupar nuestra atención si el objetivo es preparar futuros maestros para el terreno cambiante de la enseñanza de la lectura.

De acuerdo con Vega, Poncelis y Guarneros (2018), un programa destinado a la capacitación de los profesionales de la educación debe propiciar en ellos la reflexión sobre sus concepciones y su práctica, debe llevarlos a la evaluación de la misma y a la posterior identificación de estrategias efectivas, de tal suerte que el programa tome en consideración, no sólo las que han probado su efectividad, de acuerdo a la literatura, sino también, y de manera muy importante, las surgidas de la propia experiencia de los profesores.

Intuitivamente los adultos ofrecen un modelo adecuado para que el niño aprenda: el habla que se le dirige, proporcionar actividades para que fluyan las primeras expresiones lingüísticas y construir un sistema de soporte (De Diego, 1996). Dentro de las instituciones educativas se vuelve necesario contar con personal que constantemente reflexione sobre su práctica para poder impactar de manera positiva en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Dentro del enfoque pedagógico del Modelo Educativo *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (2018), el papel que desempeña el adulto cobra gran relevancia, tanto por el tipo de oportunidades para aprender que les ofrecerá a los niños, como por la intervención que tendrá durante las mismas. En este sentido, tal como lo plantea Vega (2006), el desarrollo del

lenguaje oral se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo.

La autora planteó que el conocimiento que los niños construyen sobre el lenguaje se basa por un lado en la observación de los otros miembros de la comunidad y por otro, en su participación activa en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje (Vega, 2006).

De acuerdo con Soderman y cols. (1999, como se cita en Vega y Macotela, 2007) el papel que juegan los adultos en el desarrollo del lenguaje de los niños se describe como:

- **Modelan la estructura del lenguaje.** Al hablar con los niños, los adultos muestran cómo se estructuran las oraciones.
- **Usan el lenguaje para una variedad de propósitos.** Cotidianamente se habla con los niños, de los niños y alrededor de los niños. Se les dan instrucciones, se les canta y se les platica.
- **Los adultos esperan que los niños aprendan a hablar.** Saben que los niños llegarán a ser eficientes con el lenguaje oral y les dan tiempo para expresarlo.
- **Responden a los intentos de los niños con el lenguaje oral.** Aceptan las aproximaciones de los niños modelando las formas correctas y reforzando sus intentos con sonrisas y atención.

Los niños en etapa preescolar ya poseen ciertas competencias del lenguaje: imitan a los adultos o crean sus propias palabras para comunicar sus pensamientos cuando no saben las palabras convencionales. El adulto es un modelo que estimula, orienta y refuerza al niño en la expresión de su lenguaje en el momento necesario; le ofrece la oportunidad de participar en un ambiente o contexto rico que facilite el desarrollo de su lenguaje oral (Morrow 2001, como se cita en Vega, 2011).

Los adultos estimulan el desarrollo del lenguaje oral: (Vega, 2006; Vega y Macotela, 2007)

- Ofreciendo un ambiente rico en materiales para explorar, así como la oportunidad para interactuar tanto con los objetos como con los adultos.
- Sirviendo como modelos de las conductas apropiadas a partir de la interacción con el niño y de las actitudes mostradas ante los diferentes aspectos del lenguaje.
- Guiando a los niños en su relación con los diferentes aspectos del lenguaje, donde van cediendo el control de la actividad al niño en la medida en que se va haciendo más competente.
- Proporcionando andamiaje a conocimientos y habilidades, es decir, ofreciendo la ayuda necesaria para que el niño vaya cada vez más allá de su competencia actual, de tal forma que vaya disminuyendo la distancia entre lo que el niño es capaz de hacer con ayuda del adulto y lo que es capaz de hacer por sí mismo.
- Reforzando las conductas y habilidades que se consideran apropiadas en una comunidad específica.

Los adultos juegan un papel primordial como guías y promotores del desarrollo a través de la participación cotidiana en las actividades relacionadas con el lenguaje oral. Estas situaciones proveen oportunidades para que el niño comprenda que el lenguaje está en todos lados, que transmite significado y que es importante (Vega, 2006).

El propósito de los adultos no es informar al niño, sin embargo, este recibe información sobre el lenguaje a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognoscitiva). Es por ello que hay que preocuparse

más por dar a los pequeños, ocasiones de aprender (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).

Borzone (2005) señala que se ha llegado al consenso acerca de que la lectura de cuentos favorece este desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lecto-escritura, dado que la experiencia frecuente con un discurso extendido, en el que se incluyan: escuchar y re-narrar cuentos, relatar experiencias personales, así como hablar sobre eventos pasados, presentes y futuros, no sólo proporcionará la práctica necesaria con recursos lingüísticos específicos que son fundamentales para ser un narrador competente, sino que también promoverá el desarrollo cognoscitivo al utilizar el lenguaje para realizar operaciones cognitivas complejas, como el establecimiento de relaciones, la realización de inferencias y la jerarquización de la información.

Con base en tales planteamientos, Borzone (2005) llevó a cabo su estudio con el objetivo de contribuir al conocimiento de la influencia que la lectura frecuente de cuentos tiene sobre el desarrollo de habilidades discursivas y cognoscitivas en niños de bajos recursos.

El estudio fue de tipo exploratorio [SIC] con un diseño pretest-postest, en el que participaron tres grupos inscritos en preescolar junto con sus profesoras; cada grupo con características socio demográficas diferentes (bajo urbano, bajo rural y medio urbano). De estos tres grupos, sólo se intervino con el bajo urbano y los otros dos se utilizaron como grupos comparativos.

Los niños fueron evaluados al principio y al final de la intervención por medio de un relato que ellos elaboraron a partir de un mismo libro de imágenes. Los aspectos a evaluar en los relatos producidos fueron: coherencia estructural temporal, aspectos contenidos en el texto y relaciones causales entre eventos. La intervención fue realizada por la propia profesora del

grupo, quien fue entrenada para llevar a cabo la lectura de cuentos a sus alumnos a través de estrategias como la activación de los conocimientos previos, modelado del proceso de comprensión durante la lectura del texto y re-narración oral del cuento una vez finalizada su lectura. Esta actividad era realizada en tres ocasiones por semana durante todo el ciclo escolar. Al finalizar el programa se evaluó su impacto por medio del análisis de producciones narrativas de los alumnos y los datos obtenidos indicaron que el grupo bajo urbano mejoró en cuanto a la estructura y contenido de sus narraciones, inclusive superó al grupo medio urbano.

Otra investigación fue la realizada por Saracho (2001), quien postula que los niños en edad preescolar deben participar en programas que impulsen la adquisición de conductas orientadas a la alfabetización inicial a través de un ambiente de juego, ya que durante esta actividad es posible la práctica en forma implícita de actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

El estudio se realizó con la participación de cinco grupos de niños y profesores de nivel preescolar. La intervención duró ocho semanas, durante las cuales se desarrollaron, dentro de los salones de clases, centros de juego enriquecidos con materiales e interacciones orientadas hacia el desarrollo de la alfabetización. Además, se modificó el ambiente físico de las aulas con el objetivo de promover conductas de juego que a su vez impulsaran el uso implícito de la lectura y la escritura de acuerdo con el nivel de los niños.

Los resultados del estudio mostraron que, en todas las aulas, los niños desarrollaron conductas relacionadas con la alfabetización, como: lectura del nombre de las calles, reconocimiento y lectura de los símbolos viales en las calles, seguimiento de instrucciones, desarrollo del vocabulario por medio de la interacción entre pares, uso apropiado de la secuencia de eventos, escritura de cuentos posterior a su lectura, lectura de números, desarrollo del lenguaje por medio del juego de roles, creación de historias

basadas en experiencias personales, asociación de imágenes de una carta con su nombre correspondiente escrito, lectura de letras en una lista, reconocimiento de letras a través de sus sonidos, identificación de palabras con sonidos similares, armar historias a partir de fotografías, y reproducción o “lectura” de las historias.

Saracho (2001) concluyó que el uso de ambientes físicos relacionados con la alfabetización inicial puede proveer de numerosas oportunidades a los niños para que ellos practiquen habilidades como la lectura, la escritura, escuchar y hablar, todo ello por medio de actividades de juego simbólico. Además, el papel que desarrollan los profesores en tales actividades es de gran importancia, ya que ellos crean la atmósfera adecuada por medio de la planeación de actividades y juegos, que propician el desarrollo de habilidades relacionados con la alfabetización.

Por lo dicho en los párrafos anteriores, resulta pertinente diseñar programas de intervención donde se favorezcan la comprensión de estos aspectos en el personal que está a cargo de las bibliotecas escolares en cuanto al uso de estrategias efectivas de lectura que promuevan el desarrollo del lenguaje y, por ende, el desarrollo cognoscitivo de los niños que acuden a las mismas.

Capacitación para bibliotecarios

Aun contando con una formación formal en el ámbito educativo, los docentes tienen necesidades de capacitación en cuanto al uso de estrategias efectivas de lectura para poder promover el desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes.

Küçükoğlu (2013) señala que los investigadores han encontrado que enseñar estrategias de lectura es un elemento clave en el desarrollo de la comprensión de los estudiantes, sin embargo, muchos maestros carecen de una fundamentación sólida en la enseñanza de estrategias de lectura. Los maestros pueden ayudar a mejorar el desempeño de sus estudiantes cuando los instruyen sobre cómo usar las estrategias efectivas de lectura. Por lo tanto, los maestros necesitan estar preparados para diseñar estrategias de lectura efectivas y en cómo enseñarlas a sus estudiantes.

En una investigación, Küçükoğlu (2013) determinó que al poner en práctica seis estrategias efectivas de lectura (predicción, enlazar información, visualizar, inferir, cuestionar y resumir) por un periodo de tres semanas, donde en un primer momento las estrategias se modelaban por el maestro y en un segundo momento se ponían en práctica con el grupo completo, luego en pequeños grupos y finalmente de manera independiente, se encontró que los estudiantes, tras la guía y monitoreo del maestro en cada parte del proceso, mejoraron sus habilidades de lectura significativamente.

El uso de estrategias efectivas de lectura es un elemento clave en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su vida académica ya que dichas estrategias influyen en su desempeño escolar, debido a que su puesta en práctica brinda la oportunidad a los estudiantes de ser más conscientes respecto a cómo interactuar con textos escritos.

Uso de Estrategias efectivas de lectura

Aunque existen muchas herramientas para la estimulación y el aprendizaje, una de las más completas es el cuento ya que organiza y eleva múltiples habilidades lingüísticas y cognoscitivas. Los cuentos ayudan a desarrollar habilidades en los niños, quienes posteriormente pueden ponerlas en práctica en diferentes contextos. Esto se logra porque al narrar, escuchar, leer o interpretar un cuento, este tiene la oportunidad de crear un puente entre el manejo concreto y el manejo abstracto de la información (Aguilar, Cañate y Ruiz, 2015).

La lectura con niños pequeños es una forma eficaz para promover el desarrollo temprano del lenguaje, porque le ayuda a aumentar su vocabulario y sus conocimientos acerca del mundo (Ortega, 2016).

El cuento es útil en su vida porque estimula la fantasía y la imaginación, abre posibilidades que aumentan su pequeña experiencia, permitiéndoles así comprender cada uno de los textos que leen ya sea a través de imágenes o cuentos leídos que son de fácil interpretación para ellos (Aguilar, Cañate y Ruiz, 2015).

Aunado a lo anterior, a través de la lectura de cuentos se irá aumentando su vocabulario, y le puede permitir, entre otras cosas, escuchar el cuento y explicarlo en sus propias palabras, vincular la historia a sus experiencias personales, así como ir hablando sobre eventos pasados, presentes y futuros. Con el cuento como técnica de estimulación, adquieren una expresión oral adecuada, lo que les facilitará la comunicación con el entorno social (Vega y Macotela, 2007).

De acuerdo con Vega (2006) la lectura de cuentos fortalece no sólo la comprensión del lenguaje oral, sino también el conocimiento del lenguaje escrito, de las conductas relacionadas con los libros, de las características

del texto impreso, y dada la especial carga afectiva que se genera, la idea de que la lectura puede ser placentera y el deseo de aprender a realizarla.

Durante la lectura, se aprende acerca del lenguaje en el momento en que padres o maestros y niños comparten el contenido del cuento y después, cuando platican acerca de él. Esta plática que se da alrededor del texto amplía el vocabulario y fortalece la comprensión en los niños (Vega, 2006).

A través de la lectura, se les modela a los niños las conductas que se realizan cotidianamente en relación con el texto impreso, así como el lenguaje que se utiliza cuando al relacionarse con él. Debido a lo anterior, cuando se les leen cuentos a los niños, se fortalecen tanto la comprensión y expresión del lenguaje oral, como el conocimiento del lenguaje escrito (Vega, 2006).

El cuento acercará al niño a la lectura, un niño que se haya aficionado desde pequeño a los textos tendrá un mayor interés por descifrar lo que dicen los libros de su interés. El niño puede leer las imágenes, expresando lo que ve, interpretando los distintos elementos de las imágenes, haciendo hipótesis de lo que puede suceder después, etc. como paso previo a toda lectura comprensiva de un texto; el niño se identifica con los problemas de los personajes y encuentra en ellos la solución a sus conflictos (Aguilar, Cañate y Ruiz, 2015).

De modo que, un recurso didáctico para favorecer habilidades del lenguaje oral, es la lectura de cuentos. Sin embargo, la lectura por sí sola no genera grandes beneficios como los que tiene cuando se hace uso de estrategias específicas que den oportunidad al niño de participar en y durante una lectura en conjunto con el adulto (Ortega, 2016).

De acuerdo con Vega, Poncelis y Guarneros (2018), se entiende como estrategias *“al conjunto de procedimientos flexibles y adaptables, conscientes, controlados e intencionales que se emplean para la promoción*

del desarrollo del lenguaje oral y escrito". Estas estrategias se emplean en diferentes momentos de la lectura como se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Estrategias de lectura antes, durante y después de la lectura

| Antes de la lectura | Durante la lectura | Después de la lectura |
|-------------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| | Pistas visuales | |
| Arreglo del área para la actividad | Pistas verbales | Discusión |
| | Anticipación | Confirmación |
| | Predicción | Retroalimentación |
| Activación de conocimientos previos | Elaboración de inferencias | Contar y recontar |
| | Instrucción directa | Enlazar información |
| Muestreo | Modelamiento | Organizar información |

Las estrategias efectivas de lectura consideran tres momentos: antes, durante y después de la lectura, que pueden describirse como (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018):

- **Antes de la lectura**

Arreglo del área para la actividad – Se refiere a seleccionar y acondicionar el espacio para la actividad, de tal forma que se faciliten la comunicación y las condiciones adecuadas para que pueda realizarse la misma.

Activación de conocimientos previos – Se refiere a formular preguntas a los niños antes de iniciar la actividad o la lectura. Con el propósito de indagar si conoce el objeto, conceptos y/o narraciones con las que se trabajará y proveer una base sólida, basada en experiencias previas, para la comprensión.

Muestreo – Se refiere a centrar la atención en palabras o imágenes plasmadas en el texto o en algún material, realizando preguntas que faciliten la expresión de la idea general del contenido del libro, de la temática a trabajar o de la actividad a realizar.

- ***Durante la lectura***

Pistas visuales – A partir de lo que el niño observa en una imagen o en un material, pedirle que realice una descripción o narración referente a ello, seleccionando imágenes que permitan al niño ir describiendo un material o narrar de lo que está tratando la historia o actividad.

Pistas verbales – Se refiere a expresar una secuencia de frases relacionadas al texto o actividad las cuales son complementadas con lo que se imaginan los niños para así integrar una historia. Se pueden hacer breves intervenciones a lo largo de la actividad o narración a fin de darle coherencia y continuidad a las frases.

Anticipación – Se refiere hacer una pausa para que el niño complete con un sustantivo o verbo alguna frase mencionada.

Predicción – Se refiere a adelantarse a los contenidos del texto, formular hipótesis sobre el desarrollo y fin de lo que se narra o de la actividad que se realiza.

Elaboración de Inferencias – Se refiere a entender algo de un texto que no está literalmente escrito, a partir de la información que se va escuchando en el relato y de las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.

Instrucción directa – Se refiere a que el adulto guía la participación de los niños, explicando explícitamente la actividad o acción que se desea que ellos realicen y se comunica lo que van a aprender a través de la lectura y la actividad, ayudándolos a relacionarla con sus experiencias previas.

Modelamiento - Se refiere a ejemplificar cómo llevar a cabo un proceso o estrategia determinada con conductas específicas para que el niño lo pueda replicar, sin la necesidad de describirlo de manera explícita.

- ***Después de la lectura***

Discusión – Se refiere a pedir a los niños que platicuen acerca del tema del cuento o de la actividad: opiniones, experiencias, sentimientos, pensamientos.

Confirmación – Se refiere a corroborar si son correctas las predicciones y anticipaciones que los niños han realizado durante la lectura del cuento o actividad.

Retroalimentación – Se refiere a informar al niño sobre lo adecuado de sus respuestas. Consta de dos elementos: informar sus aciertos, y comentar sus errores explicando los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutiendo con él la forma de corregirlos.

Contar y recontar – Pedirle al niño que narre una historia ya conocida y que intente contarla con la mayor cantidad posible de detalles.

Enlazar información – Se refiere a vincular la información que los niños expresaron antes de empezar el cuento o la actividad con la proporcionada durante la narración. Primero se identifica el contenido a resaltar durante la actividad. Antes y durante la actividad se hacen pausas y preguntas para enfatizar los contenidos que se pretende que los niños recuerden.

Organizar Información – Se refiere a plantear preguntas o situaciones a los niños para identificar si comprendieron el tema, la información o cuento.

Todas estas estrategias proveen oportunidades para que el niño comprenda el lenguaje, el significado que transmite y su importancia (Vega, 2006; Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).

Cabe destacar que el uso de las estrategias efectivas de lectura no sólo tiene beneficios para el desarrollo del lenguaje de los niños, ya que a su vez les permite a los adultos que las emplean (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018):

- Reflexionar sobre su papel, el desempeño y la conducción de las actividades para una mayor efectividad.
- Organizar el espacio físico.
- Tener mayor control y/o manejo de grupo.
- Desarrollar la creatividad para planear, diseñar y emplear actividades de narración o lectura de cuentos y otras actividades cotidianas.
- Comprender la importancia de la narración o lectura de cuentos.
- Promover la búsqueda, consolidación y apropiación de conocimiento a partir del empleo de nuevos materiales o cuentos.

Por lo tanto, resulta pertinente capacitar al personal a cargo de la biblioteca escolar en el uso de las estrategias mencionadas para favorecer actividades de lectura con los niños que sean más efectivas para la promoción del desarrollo del lenguaje oral.

Elementos para la capacitación a bibliotecarios

Anders, Hoffman y Duffy (2000, citado en Helfrich y Bean, 2011) señalaron que, en las últimas décadas, el número de estudios centrados en la educación de lectura ha aumentado considerablemente. Sin embargo, los investigadores notaron que:

“Hemos seguido luchando con las concepciones del conocimiento, las creencias, las actitudes y los hábitos de los docentes: cómo se forman, cómo se ven afectados por los programas y cómo afectan el desarrollo con el tiempo ... Pero podemos hacer pocas afirmaciones con base en la investigación actual, sobre lo que es eficaz en la formación de promotores de lectura” (págs. 725-726).

Un tema que surgió de una revisión de la investigación sobre los programas de preparación docente, muestra que los elementos más valiosos de dichos programas para ayudar a los candidatos docentes a aprender a enseñar alfabetización, son los cursos, incluido el conocimiento del contenido crítico, un componente de campo integrado y la colaboración entre los candidatos a docentes, los instructores universitarios y los docentes cooperantes (Helfrich y Bean, 2011).

Wray y Medwell (1994) plantearon que una cuestión que ha comenzado a aparecer en primer plano ha sido la preparación profesional de los docentes en cuanto al acercamiento a la lectura y ha habido numerosas investigaciones que sugieren que en general su formación es inadecuada. Estas insuficiencias son atribuidas por los maestros a fallas en sus cursos de formación docente. Dichos hallazgos de la investigación han coincidido con la mayor atención que se presta a la formación inicial de docentes en general, incluidos los movimientos patrocinados por el gobierno hacia una

organización más basada en la escuela y un modelo basado en competencias.

Los maestros identifican que su formación para ofrecer un adecuado acercamiento a la lectura para sus estudiantes, es insuficiente desde su formación inicial por lo que aun estando en servicio reconocen la necesidad de recibir capacitación.

Para diseñar y pensar sobre un programa de capacitación para docentes que promuevan la lectura y las habilidades lingüísticas relacionadas con la misma, es relevante conocer qué hallazgos han encontrado los investigadores en las décadas recientes, al respecto Dawkins, Ritz y Loudon (2009) señalaron que en el 2005, el Instituto de Investigación Nacional Australiana sobre la Enseñanza de la Alfabetización afirmó que la escolarización efectiva para todos los niños depende de manera crucial de proveer una enseñanza de calidad por parte de maestros competentes, especialmente en la instrucción de lectura y recomendó que la fundamentación de las habilidades básicas para la alfabetización de los niños debe enseñarse de manera explícita, sistemática, temprana y adecuada. Sin embargo, mientras que los educadores están de acuerdo en la importancia de una instrucción de calidad en el aula, algunos niños aun no logran progresar satisfactoriamente en lectura y requieren de una intervención individualizada para desarrollar la alfabetización.

La realidad que se encuentra entre los próximos años en la formación de docentes de lectura o promotores de lectura, estará determinada sustancialmente por la agenda de investigación que se promulgue actualmente. Lo anterior destaca la importancia de continuar investigando, diseñando e implementando programas de promoción del lenguaje y de la formación docente que conlleva, ya que se sabe mucho sobre el

entrenamiento docente y poco sobre enseñar a los docentes (Hoffman y Pearson, 2000).

Esta última cuestión debe ser central, si el objetivo es preparar futuros docentes para el terreno cambiante de la enseñanza de la lectura, enfatizando prácticas con rasgos tales como la investigación y la reflexión (Hoffman y Pearson, 2000). Sin embargo, la investigación y la reflexión requieren de una preparación previa, en este sentido, la capacitación tiene gran relevancia dentro del quehacer bibliotecario ya que va ligada directamente al recurso humano.

El Instituto de Investigación Nacional Australiana sobre la Enseñanza de la Alfabetización (2005, citado en Dawkins, Ritz y Loudon, 2009) reportó que los maestros en formación requieren ayuda para desarrollar sus habilidades básicas de alfabetización y necesitan capacitación sobre conciencia fonológica, fonética y los principios alfabetizadores. Ante esto, el Comité recomendó que el objetivo de los cursos de educación sea preparar maestros en servicio para la enseñanza de la lectura, con un enfoque en la comprensión contemporánea de la evidencia basada en investigaciones y con un enfoque integrado para la enseñanza de la lectura. Se recomienda aumentar el tiempo dedicado a la instrucción de lectura, mejorando el contenido de los cursos de preparación y estableciendo momentos de práctica escolar.

Cómo capacitar a docentes para que se vuelvan profesionales reflexivos y altamente competentes ha sido un tema que ha adquirido gran importancia para los investigadores en las últimas décadas.

En el marco de estas investigaciones, se ha destacado que la capacitación a maestros en formación influye en que cambien sus creencias y percepciones sobre la lectura y la enseñanza de la misma, aunque este

cambio puede generarles más preguntas, un elemento importante para formar docentes reflexivos.

En este sentido, Wray y Medwell (1994) llevaron a cabo una investigación con 176 maestros en formación de dos instituciones educativas del suroeste de Inglaterra, donde se aplicó un cuestionario al inicio y al final de un curso de formación. Este cuestionario tenía como objetivo obtener una visión amplia del conocimiento y las creencias de los sujetos sobre la lectura y su enseñanza. Fue diseñado y puesto a prueba sobre la base de una serie de entrevistas semiestructuradas con una submuestra de 12 estudiantes y desarrollado como un instrumento que consta de elementos y secciones extraídas de su propia comprensión del campo. Se realizó un estudio más profundo de la submuestra de 12 estudiantes (seis de cada institución) mediante entrevistas semiestructuradas.

Entre los hallazgos principales de esta investigación destacan:

- 1) Hubo cambios significativos en las creencias de los estudiantes docentes sobre la enseñanza de la lectura, en la que hubo una tendencia a una gama de opiniones a veces contradictorias sobre la enseñanza de la lectura.
- 2) En términos de los sentimientos expresados sobre su propia competencia en la enseñanza de la lectura, los estudiantes generalmente parecían sentirse menos competentes al final del curso que al principio en términos de la cantidad de cosas que se sentían capaces o no. Haciendo un análisis más profundo de las entrevistas, se identificó que, los estudiantes habían cambiado de hablar sólo de actividades en un principio, para expresar preocupación por las decisiones que sentían que tendrían que tomar al finalizar el curso. De modo que la enseñanza de la lectura parecía haberse convertido

para estos estudiantes en una actividad problemática, mientras que al comienzo de su curso lo habían visto como un conjunto de recetas para la acción.

A pesar de que los estudiantes reportaron sentirse menos competentes después de recibir la capacitación, el comparar los resultados obtenidos en los instrumentos aplicados con la información de las entrevistas, permitió que los investigadores determinaran que en realidad esa percepción se debió a que los estudiantes adquirieron más conocimiento durante la capacitación, lo que provocó que cuestionaran más su práctica docente y a que sus dudas e inquietudes se volvieran más específicas, profundas y relevantes, una habilidad esperada en los docentes de hoy en día.

En cuanto a los maestros que ya se encuentran en servicio, se ha resaltado que capacitarlos y retroalimentarlos de forma continua por parte de un especialista, promueve la adquisición de conceptos y el desarrollo efectivo de su práctica de enseñanza de alfabetización.

En un estudio exploratorio se encontró que la participación en un programa de tutoría proporcionó una valiosa experiencia en la enseñanza de habilidades de lectura temprana y permitió a los maestros en servicio trabajar bajo la tutoría de un especialista en lectura mientras participaban en la instrucción de lectura frente a grupo. El especialista en lectura proporcionó capacitación y comentarios continuamente, para aumentar su conocimiento de los conceptos, habilidades de alfabetización y desarrollar y ampliar su gama de prácticas de enseñanza de alfabetización (Dawkins, Ritz y Loudon, 2009).

Helfrich y Bean (2011) por su parte, señalan la importancia de identificar y desarrollar estrategias adecuadas de capacitación en un estudio comparativo entre 103 maestros en formación pertenecientes a dos

programas de preparación docente que difieren principalmente en cuanto al tiempo que se trabaja en campo, tuvo como propósito determinar qué elementos de su programa de preparación docente - trabajo de curso, experiencia en campo y colaboración con otros – fueron percibidos por los participantes como los más útiles para aprender a promover la lectura.

Tanto el trabajo de curso como la experiencia en campo fueron los aspectos percibidos por los participantes como los más útiles para aprender a promover la lectura, permitiéndoles adquirir conceptos y poner en práctica sus habilidades mientras que la colaboración en un gran porcentaje (95%) fue percibida como innecesaria o con poco valor educativo.

Lo anterior destaca la relevancia de preparar e implementar programas de capacitación a docentes que sean adecuados para promover las habilidades profesionales esperadas, donde se haga énfasis en aspectos teórico-conceptuales y donde puedan aplicar lo que van aprendiendo con sus grupos.

Algunos autores han identificado características que hacen exitoso a un programa de capacitación a profesionales (Vega y Flores, 2008; Bergen, 2009; como se cita en Vega y cols. 2019) que describen como:

- Un apoyo constante, intensivo y focalizado en las necesidades expresadas por el docente.
- Supervisión y retroalimentación en el contexto escolar y acotada a la propia práctica educativa.
- Oportunidades y herramientas para la reflexión sobre la práctica en forma sistemática durante el proceso de cambio.
- Posibilidad de discusión, diálogo y negociación sobre las condiciones de cambio.
- Participación voluntaria, capacidad de decidir sobre la involucración.

- Colaboración entre grupos de profesionales, por ejemplo, entre docentes e investigadores universitarios.

Respecto a este último punto, cabe aclarar la diferencia que los expertos plantean entre cooperación y colaboración.

Cooperación y Colaboración

Suele haber confusión cuando se habla de la colaboración y la cooperación ya que los procesos asociados a cada concepto se sobreponen entre sí, ante esto es importante tomar en cuenta la siguiente consideración:

“Al emprender el ejercicio de definir las diferencias entre las dos ideas corremos el riesgo de polarizar a la comunidad educativa en una mentalidad de nosotros contra ellos. Hay tantos beneficios que se derivan de ambas ideas que sería una pena perder cualquier ventaja obtenida de las interacciones alumno-alumno, alumno-profesor creadas por ambos métodos” (Panitz, 1996, p. 3).

Resulta importante considerar que la capacitación, se trata de un proceso donde en un primer momento la cooperación puede ayudar a instalar conceptos y procedimientos específicos, que eventualmente permitan la colaboración donde se responde a aspectos cognoscitivos más elevados, como la investigación y la reflexión.

En este sentido, Zañartu (2003) plantea que cada paradigma representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje que va de ser altamente estructurado por el profesor (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo).

Se entiende por aprendizaje cooperativo a un conjunto de procesos que ayudan a las personas a interactuar juntos para lograr metas específicas o desarrollar un producto específico que usualmente se refiere a un contenido específico (Panitz, 1996).

De acuerdo con Rockwood (como se cita en Panitz, 1996), la cooperación trata con conocimiento tradicional o canónico, ya que es el mejor medio para acercarse al dominio del conocimiento fundamental, entendido como el conocimiento básico, representado por creencias justificadas socialmente en las cuales todos estamos de acuerdo: gramática, ortografía, procedimientos matemáticos, hechos históricos, representarían tipos de conocimiento fundamental. Estos son aprendidos mejor utilizando estructuras de aprendizaje cooperativo en los grados iniciales (Zañartu, 2003).

La aproximación estructural del aprendizaje cooperativo se basa en la creación, análisis y aplicación sistemática de una estructura, una forma de organización de interacción social en el grupo libre de contenido específico. La estructura usualmente involucra una serie de pasos con conductas preestablecidas para cada paso (Panitz, 1996). Requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo, de tal forma que trabajen conjuntamente para concretar de manera distribuida una meta (Zañartu, 2003).

Debido a la necesidad de implantar una estructura, el aprendizaje cooperativo tiende a estar más centrado en el papel del educador porque es él quien mantiene la pertinencia de la tarea, donde el educador es, quien puede saber o predecir la respuesta (Panitz, 1996).

Las características planteadas para el aprendizaje cooperativo permiten afirmar que cuando se trata de una primera aproximación lo mejor es empezar con un esquema estructurado y sistemático.

También se considera como un elemento central, la colaboración entre profesionales. Al respecto, Freeman (1993: como se cita en Vega y cols. 2019) plantea que es una condición que ocurre cuando dos o más personas u organizaciones unen fuerzas durante un periodo largo de tiempo para producir algo que, estando solos, no podrían lograr. En dicho proceso cada persona aporta algo diferente y significativo para el beneficio del trabajo y se reconoce la dependencia mutua para el logro de resultados deseados.

Se puede distinguir que la colaboración es una filosofía de interacción y estilo de vida personal, cuya premisa principal se basa en el consenso construido a través de la cooperación de los miembros del grupo (Panitz, 1996).

El aprendizaje colaborativo está diseñado para entrar justo cuando el cooperativo sale o termina. Esta transición, puede ser considerada como un continuo que se desplaza desde un sistema muy controlado y centrado en el educador, a un sistema centrado en el aprendiz donde el educador y los aprendices comparten la autoridad y el control del aprendizaje, debido a que el conocimiento no fundamental es derivado a través de razonamiento y el cuestionamiento. El aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del educador como experto, al aprendiz, y asume que el educador es también un aprendiz (Zañartu, 2003).

De lo anterior se destaca que, dentro de los programas de capacitación o formación de promotores de lectura, es importante considerar no sólo ofrecer técnicas o estrategias que puedan implementar, sino generar espacios de colaboración que permitan discutir, negociar y reflexionar sobre

el uso y los beneficios obtenidos al implementar dichas técnicas y estrategias.

En este sentido, se reconoce que las personas aprenden usando sus herramientas cognoscitivas porque realizan algunas actividades: lectura, construcción, predicción que estimulan algún mecanismo de aprendizaje, por ejemplo: inducción, deducción, compilación. Esta cognición individual, no se suprime en la interacción de pareja o en grupo, pero en el aprendizaje colaborativo, se observa que la interacción entre sujetos genera actividades extras y aunque no hay garantía de que aquellos mecanismos propios del aprendizaje, ocurran sólo en la interacción colaborativa, es frecuente que se desarrollen durante el aprendizaje colaborativo más que en procesos de aprendizaje individual (Zañartu, 2003).

Zañartu (2003) plantea que el aprendizaje colaborativo se caracteriza entonces por:

1. **Interactividad** - Se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido.
2. **Sincronía de la interacción** - No es posible generar conocimiento sin respuestas inmediatas, porque provocaría desmotivación, y descontextualización en una de las partes.
3. **Negociación** - Básicamente es un proceso, por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación con una idea, tarea o problema.

Los beneficios de trabajar colaborativamente incluyen que se produzca un alto nivel de éxito entre los aprendices por el proceso cognitivo que ocurre durante el aprendizaje, cimentado básicamente en el diálogo.

Johnson (1993, como se cita en Zañartu, 2003), destacó que el aprendizaje colaborativo: aumenta la seguridad en sí mismo, estimula la iniciativa individual, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento.

La colaboración con otros docentes y con expertos ha demostrado ser uno de los elementos clave en la capacitación a docentes, debido a que los espacios de reflexión que se ofrecen, permiten que las personas otorguen un mayor significado a lo que se quiere para sí mismo como profesional y para el entorno, lo que posibilitan crear un pensamiento conjunto que favorece los objetivos planteados dentro del proyecto educativo (Marín, 2011).

Sin embargo, no siempre se valora esta relación. En consecuencia, esta relación debe hacerse explícita y los maestros en formación deben saber que existe un sistema de apoyo para ayudarlos a poner en práctica la teoría (Helfrich y Bean, 2011).

Helfrich y Bean (2011) plantean que las reuniones informales y la comunicación escrita son necesarias de manera regular para que se puedan abordar las inquietudes y preguntas diarias. Si los docentes tienen experiencias positivas y valiosas trabajando en colaboración en un entorno controlado, como la enseñanza de los estudiantes, pueden aprender y practicar nuevas estrategias de enseñanza (Nierstheimer et al., 2000, citado en Helfrich y Bean, 2011) y adquirir conocimientos generales sobre la

instrucción de alfabetización (Wedman et al., 1996, citado en Helfrich y Bean, 2011) más allá de lo que podrían lograr por sí mismos.

Por lo anterior, si concebimos la cooperación como un entrenamiento y la colaboración como una forma de enseñanza, el entrenamiento puede convertirse en el camino hacia niveles más complejos de pensamiento en la enseñanza, ya que el entrenamiento o cooperación es una construcción incompleta e insuficiente sobre la cual basar nuestros modelos de preparación docente. Lo anterior, ayudará a los docentes a desarrollar el compromiso tanto personal, como profesional con el aprendizaje a lo largo de la vida, requerido por aquellos docentes que desean enfrentar las complejidades y contradicciones de la enseñanza.

Sin embargo, el entrenamiento en enseñanza reflexiva es una estrategia consistente y poderosa para la preparación del maestro (Hoffman y Pearson, 2000).

El entrenamiento como estrategia, anidada en una construcción más amplia de enseñanza y aprendizaje para enseñar como práctica reflexiva (Schon, 1983, 1987, como se cita en Hoffman y Pearson, 2000), es una visión más poderosa y convincente para un futuro en el que los maestros tengan más probabilidades de encontrar un cambio y no una rutina.

Acompañamiento

Gómez (2013; como se cita en Vega y cols. 2019) postula que el acompañamiento, como parte de la capacitación, es el vínculo respetuoso entre dos personas, el cual es propiciado por un proceso gradual de enseñanza y aprendizaje. En el mismo, existe una persona que cuenta con un dominio de mayor habilidad, la cual facilita el aprendizaje de la otra a través de: escuchar, guiar, dialogar y trabajar en conjunto. Lo anterior

permite un aprendizaje mutuo, autoconocimiento y la generación de cambios profesionales.

Por lo tanto, un elemento central en la formación docente es el grupo de trabajo colaborativo, entendido como un lugar de encuentro entre personas heterogéneas, unidas en una tarea común colectiva, donde tanto los objetivos como las responsabilidades y los poderes de decisión se determinan desde la experiencia de sus componentes y siempre en función del proceso evolutivo del grupo (Parrilla, 1996).

Para que un grupo se considere colaborativo, Parrilla (1996) postuló que deben cumplir con las siguientes características:

- **Liderazgo** – Distribuido entre todos los miembros.
- **Establecimiento y definición de objetivos** – Debe hacerse con la participación directa de todos los miembros, para que haya un incremento de la conciencia colectiva del “nosotros”.
- **Objetivos** - Debe evitarse la rigidez cuando nuevas necesidades aconsejen una modificación de los mismos.
- **Comunicación** - El sistema de comunicación establecida debería ser libre y espontánea.
- **Comprensión del proceso** – Favorece una participación más efectiva, facilitando el logro de los objetivos. En el grupo se podría distinguir entre el contenido de su actividad y la actividad en sí misma.

El grupo necesita saber en todo momento si los objetivos y las actividades responden a los intereses de los miembros y, hasta qué punto el grupo está satisfecho con las tareas desarrolladas, lo anterior permitirá introducir cambios y mejoras.

Hoffman y Pearson (2000), postularon que se han privilegiado modelos altamente situados, decididamente locales e intensamente personales de

formación docente, dichos modelos desafían a pensar de manera diferente a los modelos tradicionales de cambio y desarrollo del personal.

Muchos académicos destacados insisten en que la escuela es la unidad apropiada de aprendizaje del maestro, que el aprendizaje del maestro es el aprendizaje escolar (Hoffman y Pearson, 2000).

Lo que se necesita, según Richardson y Placier (como se cita en Hoffman y Pearson, 2000), es un "sentido de autonomía y responsabilidad que vaya más allá del aula individual ... a los niveles de la escuela y de la comunidad".

Encontrar una conjunción que brinde una oportunidad para que los maestros dejen su autonomía en el aula, al servicio de los problemas y objetivos de toda la escuela.

Lo anterior destaca la importancia de formar a un docente a partir de su propia práctica con una visión más amplia sobre todo el contexto escolar y resalta la idea de que por eso es importante acompañar la formación docente.

Parrilla (1996) planteó que el apoyo es un proceso educativo que no sólo va a afectar la estructura formal de la escuela, sino también de forma fundamental, a su cultura y sus valores.

En la actualidad, estamos asistiendo al alejamiento del modelo único y preferente de apoyo centrado en el individuo, que considera a los sujetos como los susceptibles receptores de apoyo y no a la escuela en su conjunto. Este modelo de apoyo fragmentario y reduccionista es el que se ha venido desarrollando de forma preferente con base en respuestas de tipo parcial que casi siempre se han dado fuera de las clases ordinarias, de forma colateral y periférica, y que ha hecho que se tome conciencia de sus dificultades e insuficiencia como modelo válido para generar cambios en

los centros educativos considerados en su globalidad. De tal forma que, la escuela y sus propuestas curriculares son los objetos de modificación y, por lo tanto, el apoyo es para la escuela y el currículum no para el individuo (Parrilla, 1996).

Sin embargo, para lograr lo anterior es necesario acompañar a los individuos en un proceso de formación o capacitación. Al respecto, Vega (2013) estructuró el proceso de acompañamiento en tres etapas que llevan al acompañado a ser cada vez más independiente en la puesta en práctica de lo aprendido y la posterior innovación a partir de ello. Las tres etapas son:

1. **Modelamiento.** En esta fase el acompañante aplica las estrategias efectivas indicadas en la literatura para la promoción del aspecto específico del desarrollo de los niños, el acompañado observa y registra sus observaciones en una lista cotejable. Al final, el acompañante recibe retroalimentación, comentarios, sugerencias y aportaciones del acompañado y ambos discuten la planeación, materiales y actividades específicas para las siguientes sesiones.
2. **Práctica compartida.** En esta fase, ambos participantes aplican simultáneamente el programa de intervención: planean la actividad, acuerdan los materiales y los tiempos y al final, se retroalimentan mutuamente. En caso de requerirse, acuerdan cambios y/o adaptaciones para hacer más probable el logro de los objetivos.
3. **Práctica Independiente.** El acompañado aplica el programa, el acompañante observa y al final el acompañado recibe retroalimentación y aporta sus observaciones y reflexiones. Con base en ello, se discuten los logros y se acuerdan modificaciones en caso de requerirse.

Estas tres etapas de acompañamiento se constituyen con base en el trabajo de diferentes profesionales provenientes de ámbitos formativos y/o

profesionales diversos que desarrollan su actividad en una misma zona o área, que tienen en común su vinculación y participación en el proceso educativo, aunque desde ángulos diversos. La autora asume como foco principal del mismo una visión general de la escuela, entendiéndose ésta como una institución con capacidad para reflexionar, aprender y cambiar, que traslada su centro de atención al contexto escolar y su currículum, debido a que dentro de las instituciones educativas se presentan problemas complejos, donde interactúan diferentes factores, que son muy particulares o específicos y que suelen no ser tecnológicos. Ante esta complejidad, no existen especialistas o expertos en un área que sean capaces de resolverlos. El experto deja de ostentar la máxima jerarquía para formar parte de un equipo que trabaja colaborativamente, desde los distintos conocimientos de todos los participantes (Parrilla, 1996).

Como parte del acompañamiento, existen medios adicionales que pueden servir de apoyo, como es el caso de los materiales multimedia que permiten al acompañado tener a la mano recursos que apoyen su formación aun en ausencia de los acompañantes o capacitadores, de tal manera que desarrollen un proceso reflexivo continuo.

Recursos Multimedia

Como parte del programa de intervención que se llevó a cabo se utilizó un manual multimedia, de modo que es importante señalar qué dicen los expertos sobre el uso de recursos multimedia, aspecto que se considerará en este apartado.

Los recursos multimedia forman parte de la amplia gama de material digital con la que se pueden diseñar programas de capacitación. Su uso interactivo y programación no lineal permiten que sean recursos amigables para los profesionales que son capacitados con ellos, ya que se adaptan a

las condiciones que tengan los usuarios, por ejemplo, si poseen internet, equipo de cómputo en casa o en el lugar de trabajo. Por ello es deseable que un programa de capacitación incluya materiales multimedia, ya sea como recurso principal o complementario (Vega y cols., 2019).

El aprendizaje colaborativo a través del uso de tecnologías de la información tiene como elemento central del proceso: el lenguaje, el uso de conceptos abstractos, el intercambio y las aproximaciones sociales, lo que revaloriza el discurso y lo social (Zañartu, 2003).

Las experiencias de aprendizaje colaborativo asistido por tecnologías digitales, apuntan a entender el aprendizaje como un proceso social de construcción de conocimiento en forma colaborativa, donde los recursos informáticos actúan como mediadores. Este proceso social, trae como resultado la generación de conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico (Zañartu, 2003).

Johnson (1993, como se cita en Zañartu, 2003) plantea que entre los logros del aprendizaje colaborativo asistido por tecnologías digitales se puede identificar que:

- Genera una interdependencia positiva.
- Promueve la interacción de las formas y del intercambio verbal entre las personas del grupo, lo que afecta finalmente los resultados del aprendizaje. En la medida en que se posean diferentes medios.
- Valora la contribución individual.
- Estimula habilidades personales y de grupo.
- Obliga a la autoevaluación del grupo.

Dentro de este marco, el manual multimedia *“Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares Manual para Docentes”* de Vega, Poncelis y Guarneros (2018), es un material que se utilizó en diferentes modalidades que permitieron probar su eficacia, ya sea acompañado de asesorías, complementando al programa de capacitación o de uso independiente por parte de los interesados.

El manual multimedia, incluye información que puede ser de utilidad para conocer, consolidar y practicar estrategias para promover la alfabetización emergente, ya que su objetivo es:

“Propiciar que los participantes reflexionen, conozcan, utilicen, desarrollen y potencien estrategias efectivas para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).”

Este manual se compone de cuatro grandes aspectos:

- a) El primero se centra en la explicación del desarrollo de la alfabetización inicial y por qué es importante promoverla.
- b) El segundo se enfoca en la descripción detallada de las estrategias efectivas de lectura, que son de utilidad para promover la alfabetización inicial. La información que se incluye para cada estrategia es: ¿Cómo se utiliza?, Aspectos a considerar, Lo que el uso de cada estrategia permite y Ejemplos de uso.
- c) El tercero es que cada capítulo se acompaña de actividades dirigidas a la comprensión, análisis y reflexión del contenido abordado.
- d) El cuarto es la Lista de Cotejo para el uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010).

Las características del Manual Multimedia permiten hacer una evaluación de las necesidades individuales de formación docente, ya que brindan herramientas para hacer observaciones en el aula para identificar las habilidades específicas o conocimientos que deben considerarse para generar un cambio en la práctica del docente (Berger, 2009).

Por lo anterior, el Manual Multimedia resulta una herramienta adecuada para promover que la persona a cargo de la biblioteca escolar conozca, identifique, analice, aplique y reflexione sobre el uso de las estrategias efectivas de lectura de cuentos con los niños preescolares, para favorecer el desarrollo de su lenguaje oral.

Fundamentación y planteamiento del Problema

Respecto al desarrollo del lenguaje es importante hacer dos consideraciones (Rugeiro, 2014): 1) El motivo fundamental para que los niños empiecen a hablar y a dominar la normatividad del lenguaje es el deseo de participar e interactuar con el grupo al que pertenecen, es decir, no tiene sentido pensar en la adquisición de un lenguaje si no existe una perspectiva de interrelaciones sociales donde la fonética, la sintaxis y la semántica son parte del medio ambiente social en que se desenvuelve el niño. 2) La participación de los adultos cercanos al niño adquiere gran relevancia, ya que, gracias a su interacción con el niño, pueden influir de manera positiva en la adquisición de su lenguaje.

El desarrollo del lenguaje es importante en la etapa preescolar, por tres razones que Vega, Poncelis y Guarneros (2018) plantearon como:

1. Está íntimamente relacionado con el desarrollo cognoscitivo, ya que proporciona herramientas para la solución de problemas.
2. Favorece la socialización porque es un vehículo para la autorregulación que permite al niño expresar lo que piensa y siente.
3. A partir de la interacción con las demás personas, se permite que el niño desarrolle su sentido de pertenencia y aceptación a la comunidad.

En este sentido, el lenguaje es un instrumento que permite la construcción del conocimiento, la adquisición de aprendizaje y el logro de una plena integración social y cultural (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

La promoción del desarrollo de su lenguaje, se da a medida que los niños aprenden a través y acerca de él en contextos reales de habla. De acuerdo con lo anterior, desarrollar el lenguaje es aprender a dar significado,

encontrarle sentido al mundo en el mismo contexto en el que padres, familias y la cultura se lo encuentran (Guarneros, Vega y Silva, 2017).

Por lo anterior, una de las principales tareas de la educación preescolar, es la de ofrecer contextos reales que permitan que los niños desarrollen su lenguaje oral.

Un elemento central de estos contextos reales, es el papel que desempeña el adulto. Dentro del contexto escolar cobra gran relevancia, el quehacer del adulto, tanto por el tipo de oportunidades de aprendizaje que les ofrecerá a los niños, como por la intervención que tendrá durante las situaciones de aprendizaje. Tal como lo plantea Vega (2006) el desarrollo del lenguaje se ve facilitado por la interacción activa del niño con un adulto preparado para proporcionarle ayuda, guía y apoyo.

De acuerdo con la autora, el conocimiento que los niños construyen sobre el lenguaje se basa, por un lado, en la observación de los otros miembros de la comunidad y por otro, en su participación activa en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje (Vega, 2006).

Es entonces prioridad de la escuela crear los espacios, situaciones y proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que desarrollen la capacidad de interactuar y expresarse de manera eficaz en las diferentes situaciones de comunicación de las sociedades contemporáneas, para que comprendan la dimensión social del lenguaje en toda su magnitud (SEP, 2018).

En el caso específico de la escuela preescolar, son muchos los adultos en contacto con los niños que pueden influir, de una u otra manera en su desarrollo.

En concordancia con los objetivos del presente programa de intervención, la figura sobre la que se pondrá el foco de atención es la responsable de biblioteca escolar, ya que puede ser un modelo que estimule, oriente y refuerce al niño en el momento necesario, ofreciéndole la oportunidad de participar en un ambiente o contexto rico que facilite el desarrollo de su lenguaje oral (Morrow, 2001, citado en Pérez, 2005).

Al respecto, la biblioteca escolar es un contexto rico debido a que, si se utiliza adecuadamente, permite de acuerdo con Coronas (2000):

1. Ser un espacio donde toda la comunidad tiene acceso a los materiales.
2. Compensa las desigualdades cuando en casa se carece en cantidad o en calidad, de recursos materiales.
3. Ofrece un ambiente relajado, de reflexión y aprendizaje.
4. Es un lugar donde se practica la cooperación cuando los niños comparten tiempos, trabajos y lecturas con sus iguales.
5. Se potencia el hábito lector para todos los niños siempre y cuando sean debidamente motivados.
6. Posibilita el acceso a diferentes fuentes de información.
7. Es depositaria de la memoria impresa del centro escolar si en ella se guardan las publicaciones hechas por los alumnos.
8. Es un espacio inagotable de aprendizaje si el usuario aprovecha todo el potencial disponible en las estanterías.

Por todos sus beneficios, se puede definir a la biblioteca escolar como un espacio organizado de recursos de aprendizaje, que ofrece igualdad de oportunidades para los alumnos en cuanto al acceso a la lectura, información y la cultura. A su vez, es tomada como un centro dinámico de procesos de enseñanza-aprendizaje donde se promueve el encuentro

social que influye en el desarrollo de los niños, particularmente en su lenguaje (Escoriza, 2015).

En lo que respecta a lo observado dentro de la Estancia, con la información obtenida por medio de la *Lista Cotejable para la Observación del Desarrollo de los Niños* y la *Lista Cotejable de Oportunidades de Desarrollo de los Niños* (Vega, 2008) empleadas durante la detección de necesidades, se identificó que el porcentaje de oportunidades que se ofrecen para promover el desarrollo del lenguaje oral podría incrementarse en los tres grupos de preescolar, debido a que obtuvieron puntajes por debajo de lo esperado para el rango de edad.

Una de las actividades cotidianas dentro de la Estancia que, por la naturaleza misma de sus actividades, representa un espacio privilegiado para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares es la clase de biblioteca escolar. Sin embargo, de la entrevista con la responsable de biblioteca escolar se destaca:

1. Su formación es como Licenciada en Administración por lo que percibe que no cumple con el perfil al no ser bibliotecaria. Sin embargo, hace el esfuerzo por tener la biblioteca en las mejores condiciones posibles, lo que implica tener los libros en buenas condiciones y tratar bien a los niños.
2. Su experiencia profesional es en áreas administrativas, lleva un año como responsable de la biblioteca, pero no ha recibido ninguna capacitación.
3. Considera que como responsable de la biblioteca escolar su contribución al desarrollo de los niños es mostrarles y enseñarles temas que les gustan.
4. Menciona que tiene un gusto por aprender y disposición por seguirse capacitando constantemente.

En cuanto a la dinámica de la responsable de biblioteca, se ha observado poca comunicación entre ella y el resto del personal de la Estancia, particularmente con las maestras titulares de los grupos preescolares. También se ha observado que las actividades que realiza con los niños son independientes de lo que trabajan las maestras titulares en sala. En un día típico, cada grupo llega, se sienta, la responsable de la biblioteca toma un libro de los estantes, sobre un tema que ella piensa que les interesará, lo lee y hace pausas para cuestionar sobre el tema y que comenten sus experiencias personales. Sin embargo, no se hace una revisión previa de los materiales que se presentarán por lo que las estrategias de lectura que emplea actualmente la responsable de biblioteca escolar son improvisadas y dentro de esta improvisación, los textos se usan como detonantes para hablar sobre temas no relacionados a la lectura o que incluso no son adecuados para el nivel de desarrollo de los niños.

De tal manera que, a pesar de contar con un salón bien ambientado, un acervo con variedad de títulos y temas, una persona específica como responsable del espacio y horarios bien establecidos, la biblioteca escolar no aprovecha su potencial.

Si se mejora la estructura y contenido de las actividades de lectura, favoreciendo una práctica más planificada y sistemática por parte de la responsable de biblioteca escolar, también podría tenerse un mayor impacto en el desarrollo del lenguaje de los niños, del que se tiene actualmente.

Por lo tanto, ofrecer a la responsable de biblioteca el acompañamiento apropiado respecto a prácticas de alfabetización emergente, para fortalecer sus conocimientos y habilidades tendría un impacto en que ella lograra planear actividades de manera más estratégica para cubrir las

necesidades específicas de cada grupo, lo que a su vez tendría un impacto en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

Dentro de las prácticas de alfabetización emergente, una de las que ha demostrado ser más beneficiosa es la lectura compartida, entendida como aquella en que un lector experto lee con otro que está aprendiendo a leer todavía, en donde el aprendiz ve el texto, observa al experto leyendo con fluidez y expresión siendo una forma de demostrar qué es lo que deben hacer los buenos lectores (Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, s.f.; Llamazares y Alonso-Cortes, 2016).

En las aulas son situaciones de lectura compartida aquellas en las que el maestro y los alumnos cooperan en la tarea de leer y de aprender, utilizando un texto que está a la vista de todos. Se diferencian de otras situaciones de lectura en voz alta por el hecho de tratarse de situaciones dialógicas, es decir, de situaciones en las que los alumnos participan interactuando entre ellos y con el docente, para hacer preguntas y dar respuestas acerca de lo que leen y mientras leen (Llamazares y Alonso-Cortes, 2016).

Dentro de este marco, el uso de estrategias efectivas de lectura permite al adulto reflexionar sobre su papel, el desempeño y la conducción de las actividades para una mayor efectividad, organizar el espacio físico, tener mayor control y/o manejo de grupo, desarrollar la creatividad para planear, diseñar y emplear actividades de narración o lectura de cuentos y otras actividades cotidianas, comprender la importancia de la narración o lectura de cuentos y promover la búsqueda, consolidación y apropiación de conocimiento a partir del empleo de nuevos materiales o cuentos (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).

Por lo tanto, el problema que se abordara con la presente intervención es que la responsable de biblioteca no se percibe lo suficientemente

capacitada para estar frente a los grupos preescolares, por lo que no planifica sus actividades, no adapta los materiales que utiliza en cada clase a las necesidades y capacidades de los niños y en la mayoría de las clases recurre a materiales ajenos a la biblioteca escolar (p.e. las leyendas con temas como asesinato o adulterio). Ante estas posibilidades, se propone trabajar con ella para que, a través de un programa de colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura, pueda diseñar e implementar actividades que promuevan la expresión y comprensión del lenguaje oral de los niños preescolares. Se pretende lograr que la biblioteca escolar sea un espacio dentro de la Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil, que coadyuve al desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares, en los aspectos de comprensión y expresión, a través de capacitarla para el uso de estrategias efectivas de lectura que favorezcan el desarrollo del lenguaje de los niños preescolares.

Método

Objetivo General

- Que la responsable de biblioteca escolar aplique estrategias efectivas de lectura de cuentos, para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños preescolares.

Objetivos particulares

Responsable de Biblioteca

- Identificar su percepción sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.
- Que revise la fundamentación y conceptualización de las estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que identifique las estrategias efectivas de lectura de cuentos en una actividad de lectura con los niños.
- Que planee actividades de lectura donde se incluyan estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos en una actividad con los niños.

Niños

- Que desarrollen la comprensión del lenguaje oral.
- Que desarrollen la expresión del lenguaje oral.

Titulares de sala

- Identificar su percepción sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

Padres de familia

- Identificar su percepción sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

Definición de Variables

- **Variable Independiente**

Programa “Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura de Cuentos”

Definición Conceptual.- Se refiere a todas aquellas actividades sistematizadas durante seis sesiones, que permitieron que la responsable de biblioteca identificara y aplicara las estrategias efectivas de lectura de cuentos, para favorecer el desarrollo de la comprensión y la expresión del lenguaje oral de los niños preescolares.

Definición Operacional.- El Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura se compuso de seis sesiones en las que se trabajó junto con la responsable de biblioteca escolar en la comprensión de los aspectos teóricos y conceptuales de la alfabetización emergente y las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura.

El programa consistió en 3 momentos: la evaluación inicial, una intervención en tres fases (modelamiento, práctica compartida y práctica independiente) y evaluación final.

La carta descriptiva general del programa “Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura de Cuentos” se puede observar en el anexo 1, donde se hace una descripción de los aspectos generales de las sesiones de trabajo: número de sesiones y objetivos por sesión.

- **Variables Dependientes**

Con la responsable de Biblioteca

Estrategias efectivas de Lectura de Cuentos

Definición Conceptual.- Se entiende como estrategias "al conjunto de procedimientos flexibles y adaptables, conscientes, controlados e intencionales que se emplean para la promoción del desarrollo de la alfabetización (lenguaje oral y escrito)". Estos procedimientos deben ser sencillos, claros y concretos (Vega y cols. 2018).

De acuerdo con Vega y cols. (2018), las estrategias consideran tres momentos: antes, durante y después de la lectura y pueden describirse como:

- **Antes de la lectura**

Arreglo del área para la actividad – Se refiere a seleccionar y acondicionar el espacio para la actividad, de tal forma que se faciliten la comunicación y las condiciones adecuadas para que pueda realizarse la misma.

Activación de conocimientos previos – Se refiere a formular preguntas a los niños antes de iniciar la actividad o la lectura. Con el propósito de indagar si conoce el objeto, conceptos y/o narraciones con las que se trabajará.

Muestreo – Se refiere a centrar la atención en palabras o imágenes plasmadas en el texto o en algún material, realizando preguntas que faciliten la expresión de la idea general del contenido del libro, de la temática a trabajar o de la actividad a realizar.

- **Durante la lectura**

Pistas visuales – A partir de lo que el niño observa en una imagen o en un material, pedirle que realice una descripción o narración referente a ello.

Pistas verbales – Expresar una secuencia de frases relacionadas al texto o actividad las cuales son complementadas con lo que se imaginan los niños para así integrar una historia.

Anticipación – Se refiere a permitir que el niño la complete y proporcione información adecuada respecto a la lectura o a la actividad.

Predicción – Se refiere a adelantarse a los contenidos del texto, formular hipótesis sobre el desarrollo y fin de lo que se narra o de la actividad que se realiza.

Elaboración de Inferencias – Se refiere a entender algo de un texto que no está literalmente escrito, a partir de la información que se va escuchando en el relato y de las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.

Instrucción directa – Se refiere a guiar la participación de los niños, explicar explícitamente la actividad o acción que se desea que ellos realicen y/o comunicar lo que van a aprender a través de la lectura y la actividad.

Modelamiento - Se refiere a ejemplificar cómo llevar a cabo un proceso o estrategia determinada con conductas específicas para que el niño lo pueda replicar, sin la necesidad de describirlo de manera explícita.

- **Después de la lectura**

Discusión – Se refiere a pedir a los niños que platicuen acerca del tema del cuento o de la actividad: opiniones, experiencias, sentimientos, pensamientos.

Confirmación – Se refiere a corroborar si son correctas las predicciones y anticipaciones que los niños han realizado durante la lectura del cuento o actividad.

Retroalimentación – Se refiere a informar al niño sobre lo adecuado de sus respuestas. Consta de dos elementos: informar sus aciertos, y comentar sus errores explicando los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutiendo con él la forma de corregirlos.

Contar y recontar – Pedirle al niño que narre una historia ya conocida y que intente contarla con la mayor cantidad de detalles posible.

Enlazar información – Se refiere a vincular la información que los niños expresaron antes de empezar el cuento o la actividad con la proporcionada durante la narración.

Organizar Información – Se refiere a plantear preguntas o situaciones a los niños para identificar si comprendieron el tema, la información o cuento.

Definición Operacional.- Los porcentajes y observaciones obtenidos mediante la evaluación de la implementación de estrategias efectivas de lectura de cuentos, a través de:

- a) Porcentaje y observaciones obtenidas por medio de la lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010).
- b) Registros en la bitácora diaria elaborada por la psicóloga residente.

Con los niños

Desarrollo del Lenguaje Oral

Para los objetivos propuestos en este programa de colaboración, se consideraron dos dimensiones del lenguaje oral: la comprensión y la expresión.

Definición Conceptual

Comprensión del lenguaje oral.- De acuerdo con Pérez (2005), la comprensión es el proceso de interpretación de una emisión oral cuando se recibe. En la comprensión del lenguaje oral se requiere la habilidad de escuchar y responder a partir de las ideas entendidas, por lo que es necesario poner atención, recordar con precisión las palabras y conectar la información escuchada con lo que ya se conoce para construir significados.

Expresión Oral.- Manifestación de opiniones, narraciones y descripciones a través de un amplio vocabulario y de una expresión verbal con fluidez y coherencia (Pérez, 2005).

Definición Operacional

Los puntajes y observaciones obtenidos mediante la evaluación de la comprensión y la expresión del lenguaje oral a través de:

- a) Porcentaje obtenido en el instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). Este instrumento se compone de 10 subtest que valoran la expresión y la comprensión del lenguaje oral definidas como las habilidades precurrentes a la lectura, que se refieren a: la pronunciación correcta de los sonidos, discriminación auditiva, análisis y síntesis auditivas, recuperación de nombres a partir de la presentación de láminas, seguimiento de instrucciones, conocimiento del significado de las palabras, sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento recuperando las ideas principales y los detalles, diferencia entre dibujo y texto y expresión espontánea.
- b) Registros en la bitácora diaria elaborada por la psicóloga residente.

Participantes

El Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura se centró en trabajar con la responsable de la biblioteca escolar, que atiende a los grupos de Maternal A, Maternal B, Preescolar I, Preescolar II y Preescolar III en una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del sur de la Ciudad de México. En la tabla 3 se muestran sus datos generales.

Tabla 3. Datos generales de la responsable de biblioteca escolar

| Edad | Estudios | Antigüedad en el puesto (en años) | Antigüedad en la estancia (en años) |
|-------------|------------------------------|--|--|
| 56 | Licenciada en Administración | 1 | 1 |

Para determinar el impacto del programa de colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura, en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares, se evaluó a los tres grupos cuyos datos generales se encuentran descritos en las tablas 4, 5 y 6.

Tabla 4. Datos generales de los niños inscritos en Preescolar I

| Niños | Rango de Edad | Niñas | Rango de Edad |
|------------------------|-------------------------------------|--------------|-------------------------------------|
| 15 | 2 años 11 meses a 3 años 7 meses | 14 | 2 años 11 meses a 3 años 8 meses |
| Total del grupo | | | 29 |

Tabla 5. Datos generales de los niños inscritos en Preescolar II

| Niños | Rango de Edad | Niñas | Rango de Edad |
|------------------------|-----------------------------|--------------|---|
| 14 | 4 años a 4 años 10 meses | 13 | 3 años 11 meses a 4 años 10 meses |
| Total del grupo | | | 27 |

Tabla 6. Datos generales de los niños inscritos en Preescolar III

| Niños | Rango de Edad | Niñas | Rango de Edad |
|------------------------|---|--------------|-------------------------------------|
| 12 | 4 años 10 meses a 5 años 11 meses | 13 | 4 años 10 meses a 5 años 9 meses |
| Total del grupo | | | 25 |

Para evaluar la comprensión y la expresión del lenguaje oral, se obtuvo una muestra estratificada no proporcional inicial de cinco niños por grupo. Sin embargo, para la evaluación final la muestra se redujo a cuatro niños de Preescolar I, cuatro niños de Preescolar II y cinco niños de Preescolar III, debido a un cambio de Estancia y una baja.

Escenario

El Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura se llevó a cabo dentro de la biblioteca escolar, un espacio independiente de las salas y acondicionado especialmente para ser Biblioteca, ya que es independiente a las mismas, bien iluminado, cuenta con tres libreros, uno de pared a pared lleno de libros clasificados de acuerdo al campo formativo con el que se relaciona su contenido por lo que el acervo de libros es amplio y variado. Incluye colecciones enviadas por la Secretaría de Educación Pública y donaciones de padres de familia.

El más pequeño de los libreros contiene libros que la responsable de biblioteca usa con los grupos de los niños maternas. El otro librero donde se encuentran algunos libros dirigidos a los adultos. La biblioteca escolar también cuenta con algunos títeres y las bolsas para el préstamo domiciliario.

El piso de la biblioteca escolar está cubierto por varias placas de foami grueso que cubren todo el espacio donde los niños y maestras se sientan para tomar la clase, ya sea para escuchar la narración de diferentes libros o para seguir las indicaciones del préstamo de libros a domicilio.

Materiales e Instrumentos

- **“Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares. Manual para docentes”** (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018)

El recurso interactivo: *“Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares. Manual para docentes”*, forma parte del libro *“La Capacitación a educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares”* (Vega y cols, 2018). Ambos productos son resultado de la investigación realizada con el financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) número IT-300514, que otorga la Universidad Nacional Autónoma de México (2014).

El manual incluye información útil para conocer, consolidar y practicar estrategias para promover la alfabetización emergente, ya que su objetivo es:

“Propiciar que los participantes reflexionen, conozcan, utilicen, desarrollen y potencien estrategias efectivas para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares (Vega y cols., 2018).”

Este manual se compone de dos grandes aspectos:

- a) El primero se centra en la explicación del desarrollo de la alfabetización emergente y por qué es importante promoverla.
- b) El segundo se enfoca en la descripción detallada de las estrategias que son de utilidad para promoverla. La información que se incluye para cada estrategia es: Cómo se utiliza, Aspectos a considerar, Lo que el uso de cada estrategia permite y Ejemplos de uso.

- **Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL)**
(Vega, 1991) (ver anexo 2)

Tiene como objetivos: 1) determinar la presencia o ausencia de habilidades de lenguaje oral y escrito, 2) predecir la ejecución posterior en lectura, 3) proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes y 4) coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura.

El instrumento consta de 115 reactivos que se distribuyen en 10 subtest, en la tabla 7, se observan las habilidades que mide cada uno.

Tabla 7. Subtest que componen el instrumento EPL

| Subtest | Reactivos | Puntos |
|---|------------------|---------------|
| Pronunciación correcta de sonidos | 15 | 15 |
| Discriminación auditiva | 10 | 10 |
| Análisis y síntesis auditivas | 20 | 20 |
| Recuperación de nombres ante la presentación de láminas | 10 | 10 |
| Seguimiento de instrucciones | 10 | 10 |
| Conocimiento del significado de las palabras | 10 | 20 |
| Sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas | 15 | 20 |
| Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles | 10 | 10 |
| Diferencia entre dibujo y texto | 10 | 10 |
| Expresión espontánea | 5 | 10 |
| Total | 115 | 135 |

El resultado que ofrece EPL es un puntaje crudo que puede traducirse a porcentajes. Así mismo se ofrece un perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas (Vega, 1991).

- ***Lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010) (ver anexo 3).***

Se compone de 19 reactivos directamente relacionados con las estrategias efectivas de lectura, por lo que permite determinar qué tanto una maestra las utiliza durante una sesión de lectura de cuentos y en qué medida las va incrementando. De los 19 reactivos, 3 evalúan las estrategias para antes de la lectura (acondicionamiento del espacio, muestreo y predicción), 8 reactivos evalúan las estrategias durante la lectura (que los niños describan o narren, anticipen, predigan, así como la maestra brinde pistas, preguntas insertadas, instrucciones y modele) y 8 reactivos evalúan las estrategias para después de la lectura (que los niños expresen su comprensión sobre lo leído, discutan, corroboren ideas, re-narren, así como la maestra explique, retroalimente, refuerce y organice actividades derivadas de la lectura).

Como resultado se puede obtener el porcentaje y frecuencia de ocurrencia de las estrategias de lectura de cuentos para cada sesión de lectura.

- ***Entrevistas***

Se utilizarán dos entrevistas, una dirigida a la responsable de biblioteca con 8 preguntas abiertas, para conocer la percepción de la responsable de biblioteca sobre la lectura hacia los niños preescolares, sobre qué espera que aprendan los niños en la biblioteca, las dificultades que enfrenta y la forma en que pueden apoyar su trabajo las maestras titulares, los padres de familia, las psicólogas escolares de la UNAM (ver anexo 4).

La segunda entrevista está dirigida a las maestras titulares de grupos preescolares, consta de 6 preguntas abiertas para identificar la percepción de las titulares de sala sobre la lectura hacia los niños preescolares, sobre qué espera que aprendan los niños en la biblioteca, las dificultades que

enfrenta y la forma en que pueden apoyar su trabajo desde la biblioteca escolar (ver anexo 5).

Ambas contienen una opción para que el entrevistado agregue los comentarios que desee.

- ***Cuestionario a padres de familia***

El cuestionario se utilizó para conocer la percepción de las familias sobre la biblioteca escolar de la Estancia y sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos. En un primer apartado se incluyeron 4 preguntas abiertas para conocer su percepción sobre la lectura a los niños preescolares y su percepción sobre la biblioteca escolar. En un segundo apartado, se les presentan 11 habilidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral, y se les solicitará que identifiquen si su hijo las muestra: nunca, casi nunca, casi siempre o siempre (ver anexo 6).

- ***Bitácora***

La bitácora es el documento donde la psicóloga residente plasmó todo lo realizado durante la jornada de trabajo en la Estancia, haciendo una descripción de lo que ocurría, que puede ser utilizado para identificar si los niños muestran en las actividades cotidianas las habilidades que se están promoviendo durante el proyecto de intervención. La bitácora es un instrumento de gran importancia porque permite complementar el resto de los datos obtenidos, así como obtener información sobre la dinámica dentro de cada uno de los grupos preescolares en función de los objetivos que se están trabajando.

- **Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura (ver anexo 1)**

Constó de 6 sesiones en las que se colaboró con la responsable de biblioteca escolar en la comprensión y aplicación de los aspectos teóricos y conceptuales de la alfabetización emergente. El programa se llevó a cabo en 3 momentos:

Evaluación inicial.- en la que se aplicó en una sesión de lectura, la Lista cotejable del uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010).

Intervención.- durante esta fase se llevaron a cabo las 6 sesiones de trabajo en tres momentos de intervención diferentes: modelamiento, práctica compartida y práctica independiente.

Evaluación final.- en la que se volvió a aplicar en una sesión de lectura, la Lista cotejable del uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010).

Procedimiento

En este apartado se describen los tres momentos que se llevaron a cabo durante la evaluación inicial, la intervención y la evaluación final del presente proyecto de intervención. Los tres momentos se describen conforme a las acciones realizadas con las personas involucradas: responsable de biblioteca escolar, niños, maestras titulares y padres de familia.

Evaluación Inicial

- **Responsable de Biblioteca**

La evaluación inicial consistió en la aplicación de la Lista cotejable *del uso de "Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares"* (Vega y Poncelis, 2010), que se llenó durante la observación a la Bibliotecaria en una sesión de lectura de cuentos.

Para conocer la percepción de la responsable de biblioteca sobre el papel que desempeña como bibliotecaria en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares, así como lo que espera lograr y las dificultades que enfrenta, se realizó una entrevista abierta.

- **Niños**

Al principio del ciclo escolar, se evaluó a cinco niños de cada grado de preescolar con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLÉ). Con el que se obtuvieron los puntajes crudos por subtest, que se convirtieron en porcentajes que ofrecen el perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas.

- **Titulares de sala**

Para identificar la percepción de las titulares de sala sobre la biblioteca escolar como un espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños, identificar las expectativas de las titulares respecto cómo aprovechar las actividades de la biblioteca escolar para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las dificultades que han identificado para lograrlo, se realizó una breve entrevista abierta con cada titular.

- ***Padres de familia***

Se entregó a las familias un folleto con información sobre los objetivos del programa de intervención y la importancia del uso de estrategias efectivas de lectura desde la biblioteca escolar para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños (ver anexo 6). También se les entregó un cuestionario con el objetivo de conocer su percepción sobre la biblioteca escolar y el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos (ver anexo 7).

Intervención

Se programaron 2 sesiones de trabajo a la semana con la responsable de biblioteca escolar. Durante la primera sesión se hacía una revisión de:

1. Aspectos conceptuales del Manual Multimedia: Concepto de alfabetización emergente, estrategias efectivas para antes de la lectura, estrategias efectivas durante la lectura y estrategias efectivas para después de la lectura.
2. Revisar parte del acervo de libros con el que cuenta la biblioteca escolar, para seleccionar los materiales que se trabajarían durante la sesión de lectura con los niños.
3. Planear los objetivos específicos y el uso de las estrategias efectivas de lectura para cada sesión de lectura a realizar con los grupos preescolares.

Durante la segunda sesión de trabajo se aplicó la sesión planeada con anterioridad, considerando el modelo de colaboración con la responsable de la biblioteca escolar, mediante las fases acordes al modelo de trabajo colaborativo (Vega, 2013):

Modelamiento.- Se llevó a cabo una sesión de intervención que fue conducida por la psicóloga residente, con base en la discusión y planeación realizada previamente en la sesión anterior. Durante esta fase, la responsable de biblioteca escolar retroalimentó verbalmente el trabajo de la psicóloga residente al terminar la lectura del cuento. Mediante la discusión entre psicóloga residente y responsable de biblioteca escolar sobre lo ocurrido en la sesión y con la observación realizada con la Lista de cotejo *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010). La psicóloga retroalimentó verbalmente los comentarios realizados por la responsable de biblioteca escolar en función de lo que observó y de los objetivos planteados para cada sesión.

Práctica Compartida.- Se llevó a cabo una sesión de intervención que fue diseñada e implementada en conjunto por la psicóloga residente y la responsable de biblioteca escolar. Al terminar la lectura del cuento, se evaluó la sesión mediante la discusión entre psicóloga residente y responsable de biblioteca escolar sobre lo ocurrido en la sesión y se llenó en conjunto la Lista de cotejo *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), para determinar si se cumplió con los objetivos propuestos y tomar decisiones sobre ajustes posibles a la sesión subsecuente.

Práctica Independiente.- Se llevó a cabo una sesión de intervención que fue diseñada y conducida por la responsable de biblioteca escolar. La psicóloga residente retroalimentó el uso de las estrategias efectivas de lectura, mediante la discusión entre psicóloga residente y la responsable de biblioteca escolar, sobre lo ocurrido en la sesión y con la observación realizada por medio de la Lista de cotejo "*Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares*" (Vega y Poncelis, 2010), para poder determinar si se cumplió con los objetivos propuestos.

Cada día se registró en la bitácora la información relevante de la sesión considerando si se cumplieron los objetivos propuestos, las fortalezas observadas y aspectos a mejorar.

Estructura de una sesión típica de revisión de aspectos conceptuales con la responsable de Biblioteca

Cada sesión de revisión de aspectos conceptuales tuvo una duración aproximada de 30 minutos, para evitar interferir con el trabajo administrativo de la responsable de biblioteca escolar y consistió en cuatro momentos:

Inicio.- En este punto se hacía una recapitulación de los aspectos que la responsable de biblioteca escolar haya considerado como los más importantes de la sesión previa y en caso de ser necesario, la psicóloga residente puntualizaba elementos importantes que no se hubieran considerado.

Desarrollo.- Se trabajó sobre aspectos teóricos del manual multimedia y el uso de estrategias efectivas de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión oral en los niños preescolares. Además, se elaboró la carta descriptiva para la actividad de lectura donde se plasmaron los objetivos específicos para cada sesión, se especificaron tanto el material

que se leía con los niños como las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se utilizaron.

Cierre.- Al finalizar la sesión, se solicitaba que la responsable de biblioteca escolar elaborara una conclusión de la sesión, se preguntaba si había alguna duda y se le invitaba a realizar la actividad planeada con todos los grupos preescolares.

Evaluación de la sesión.- En cada sesión se consideraron indicadores específicos para el desempeño de la responsable de Biblioteca, basados en que la participación de la bibliotecaria estuviera centrada en los contenidos discutidos durante la sesión.

La carta descriptiva general del programa “Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos” se puede observar en el anexo 1, donde se hace una descripción de los aspectos generales de las sesiones de trabajo: número de sesiones, objetivos de cada sesión, materiales, actividades y evaluación.

Estructura de una sesión típica de modelamiento/práctica compartida/práctica independiente con la responsable de Biblioteca

Cada sesión de trabajo práctico, tuvo una duración aproximada de 30 minutos para evitar interferir con la dinámica de la Estancia, con el trabajo administrativo de la responsable de biblioteca escolar y contemplaba cuatro momentos:

Inicio.- Se organizaba al grupo para la actividad y se retomaban con los niños los acuerdos de convivencia para realizar la actividad. En caso de ser necesario se incluían actividades para enfocar la atención de los niños, tales como cantos o respiraciones.

Desarrollo.- En cada sesión se realizaba la lectura de un cuento previamente seleccionado, donde se usaban las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura, las cuales se presentan en la tabla 8.

Tabla 8. Estrategias para antes, durante y después de la lectura

| Antes de la lectura | Durante la lectura | Después de la lectura |
|---|----------------------------|-----------------------|
| Arreglo del área para la actividad Activación de conocimientos previos Muestreo | Pistas visuales | Discusión |
| | Pistas verbales | Confirmación |
| | Anticipación | Retroalimentación |
| | Predicción | Contar y recontar |
| | Elaboración de inferencias | Enlazar información |
| | | Organizar información |
| | Instrucción directa | |
| | Modelamiento | |

Con el uso de las estrategias efectivas de lectura de cuentos se buscó promover el desarrollo de la comprensión del lenguaje oral y el desarrollo de la expresión del lenguaje oral de los niños preescolares, ya que éstas favorecen que, de acuerdo con los objetivos específicos de cada sesión de trabajo, los niños expresaran sus opiniones, hicieran descripciones, narraran sucesos, dieran respuestas, hicieran comentarios, identificaran diferentes situaciones que les suceden a los personajes, elaboraran preguntas, entre otros.

Cierre.- Al finalizar la lectura de cada cuento se retomaba información sobre la experiencia de los niños ¿les gustó?, ¿no les gustó?, se comentaba lo que ocurrió en el cuento, identificando los personajes y situaciones que se presentaron, el conflicto que vivieron, cómo lo resolvieron y qué aprendizaje deja ese cuento. Además, se les invitaba a continuar expresándose oralmente.

Evaluación de la sesión.- Cada sesión se observó aplicando la Lista de cotejo *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), para monitorear la frecuencia y forma con que la responsable de biblioteca escolar hacía uso de las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura.

Evaluación final

- **Responsable de biblioteca**

Para llevar a cabo la evaluación final se aplicó la Lista cotejable *del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), que se llenó observando a la bibliotecaria en una sesión de lectura de cuentos.

- **Niños**

Hacia el final del ciclo escolar, se volvió a evaluar a los mismos cinco niños evaluados a inicio, con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). Con el que se volvieron a obtener los puntajes crudos por subtest, que se convirtieron en porcentajes que ofrecen el perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas.

Con los puntajes obtenidos durante la evaluación inicial (previo a la implementación del programa de intervención), y los porcentajes obtenidos durante la evaluación final (posterior a la implementación del programa de intervención), se pudo hacer un contraste que permitió determinar el impacto del Programa de intervención en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral de los niños de Preescolar.

Cronograma de actividades

Las diferentes actividades que se realizaron durante la intervención, se distribuyen de acuerdo con el siguiente cronograma.

| Mes | Actividad Principal | Acciones realizadas |
|---------------------------|----------------------------|---|
| Febrero- Marzo | Evaluación Inicial | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de Lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010). <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de EPLE • Entrevista a responsable de biblioteca escolar <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista a maestras titulares • Entrega de cuestionario a padres de familia |
| Marzo – Mayo | Programa de Intervención | <ul style="list-style-type: none"> • Programa “<i>Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura de Cuentos</i>” <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los aspectos teóricos y conceptuales del Manual Multimedia • Aplicación de Lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010). <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento a la Responsable de biblioteca escolar (modelamiento, práctica compartida y práctica independiente) <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de Bitácora |

| | | |
|--------------|-----------------------|---|
| Mayo | Evaluación Final | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de Lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010). <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de EPLE |
| Junio | Entrega de Resultados | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de documento escrito y entrega de resultados a la EBDI |

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del programa “Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos” de acuerdo con cada uno de los objetivos planteados para el proyecto de intervención.

Primero se presentan los resultados que permiten identificar la percepción de la responsable de biblioteca escolar, las maestras titulares y los padres de familia sobre la biblioteca escolar como un espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares y después se presentan los resultados que permiten verificar si el programa de intervención tuvo un impacto en el uso de las estrategias efectivas de lectura por parte de la responsable de biblioteca escolar y en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

- **La biblioteca escolar como espacio promotor del desarrollo del lenguaje en niños preescolares**

Para el objetivo “*Identificar la percepción de la responsable de biblioteca sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños*” en las figuras 1 y 2 se presentan los aprendizajes que la responsable de biblioteca escolar esperaba que los niños adquirieran en la clase de biblioteca y las dificultades que ha identificado.

Los niños deberían aprender...

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| <p>Expresión</p> <p>Elaborar preguntas</p> <p>Pronunciación</p> <p>Ampliar su vocabulario</p> <p>Lectura por imitación del adulto</p> <p>Crear sus propias historias</p> | <p>Comprensión</p> <p>Comprender temas</p> <p>Comprender conceptos</p> | <p>Desarrollo Cognositivo</p> <p>Conocer la estructura de un libro</p> <p>Conocimiento de letras y tipografía</p> | <p>Desarrollo Social</p> <p>Escuchar a los demás</p> <p>Respeto a los libros (no maltratarlos, no mancharlos, no perderlos)</p> <p>Regulación de conducta</p> <p>Interacciones positivas</p> | <p>Aspecto Emocional</p> <p>Entusiasmo</p> <p>Gusto</p> <p>Apreciación de imágenes</p> <p>Interés</p> |
|---|---|--|---|--|

Figura 1. Habilidades que los niños deberían aprender en la biblioteca escolar

En la figura 1 destaca que la responsable de biblioteca escolar espera que los niños desarrollen diferentes habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral, del desarrollo cognoscitivo, del desarrollo social y de un aspecto emocional.

Situaciones que, ella percibe de acuerdo con lo que comentó durante la entrevista, que es posible desarrollar aún sin la guía de un adulto que les indique a los niños qué hacer o que incluso, se pueden favorecer desde el hogar.



Figura 2. Dificultades identificadas por la responsable de biblioteca

En la figura 2 se muestran de manera sintetizada las principales dificultades que, como responsable de biblioteca escolar, ha identificado para tener logros con los niños, destacando situaciones inherentes a los niños, a las titulares de sala y sobre todo a los padres de familia, también se destaca que se percibe como incapaz de hacer algo por modificar esas dificultades por sí misma.

En lo que se refiere al objetivo *"Identificar la percepción de las maestras sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños"* se presentan en las figuras 3 y 4 los aprendizajes que como titulares de sala esperarían que los niños adquirieran en la clase de

biblioteca y las dificultades que han identificado dentro de la clase de biblioteca.

| En la Biblioteca Escolar los niños deberían... | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------|--------------------------|---|
| Desarrollar un hábito lector | Expresión | Comprensión | Desarrollo cognoscitivo | Aspecto emocional | Dinámica |
| | Interpretación de las imágenes (leer un cuento a partir de las imágenes) | El texto transmite información (describe las imágenes) | Interés | Emocionarse | Comprender el propósito de una biblioteca |
| | Fluidez del lenguaje | Adentrarse en diferentes temas | Percepción | Que les guste | Entender la organización de la biblioteca (clasificación de libros) |
| | Pronunciación | Asimilación de conceptos | Imaginación | Que se entretengan | Manejo adecuado de los libros (buscarlos, elegirlos y respetarlos) |
| | Elaboración de preguntas | | Creatividad | Que se apasionen | |
| | | Habilidades de observación | Que la lectura sea acogedora | | |
| | | Indagación | | | |
| | | Función de diferentes textos | | | |

Figura 3. Habilidades que los niños deberían desarrollar en la biblioteca escolar

En la figura 3 se destaca que las titulares de sala lo primero que esperan de la clase de biblioteca escolar es que los niños adquieran un hábito lector, situación que mencionan, facilitaría su trabajo en sala con los grupos.

También se espera que los niños adquieran diferentes habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral, del desarrollo cognoscitivo, de un aspecto emocional y que los niños comiencen a adentrarse en la dinámica de una biblioteca pública real. Todas ellas, situaciones que, durante el inicio del ciclo escolar, no perciben que se estén trabajando desde la biblioteca escolar de la Estancia.



Figura 4. Dificultades identificadas en la clase de biblioteca escolar

En la figura 4 se muestra de manera sintetizada las principales dificultades que, como maestras titulares de sala, han identificado en la clase de biblioteca, destacando: situaciones propias del espacio, que no se considera adecuado por ser pequeño para la cantidad de niños en cada grupo y principalmente elementos de la dinámica actual de la clase de biblioteca (los niños tienen un acceso limitado a los libros, desconocen dónde y cómo buscar libros que sean de su interés).

En cuanto a la responsable de biblioteca escolar, consideran que sus actividades se limitan a la lectura en voz alta, de manera “reproductora” porque no hay entonación ni modulación de voz, se suele hablar de contenidos que no son adecuados para la edad de los niños (como leyendas ajenas al material de la biblioteca escolar, que tocan temas como asesinato, rituales satánicos o adulterio), no hay vinculación de las actividades que se realizan en sala con las lecturas hechas en la biblioteca escolar y a pesar de que han tratado de acercarse, hay una actitud renuente de parte de la responsable de sala para modificar la dinámica de la clase de biblioteca escolar.

En cuanto a los padres de familia, para el objetivo de “*Identificar la percepción de las familias sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños*”, en la tabla 9 se muestran las habilidades específicas que los padres de familia esperan que los niños aprendan en la biblioteca escolar.

Tabla 9. Habilidades esperadas en la biblioteca escolar

| | <i>¿Qué le gustaría que su hijo aprendiera en la biblioteca escolar?</i> |
|---------------------------------------|---|
| <i>Expresión</i> | Pronunciar Ampliar su vocabulario Lenguaje más fluido Narrar sus propios cuentos Describir Intercambiar ideas Formular preguntas Transmitir emociones Explicar lo que lee Hablar más fuerte Hablar de diferentes temas |
| <i>Comprensión</i> | Entender historias Entender analogías Entender moralejas Analizar las lecturas Enlazar ideas |
| <i>Desarrollo cognoscitivo</i> | Adquirir información, conocimientos y conceptos Desarrollar su imaginación, curiosidad y creatividad Desarrollar su memoria Mejorar su razonamiento Mejorar su pensamiento crítico Entender que las letras comunican Conocer la estructura del cuento |

| | |
|-----------------------------|--|
| | Identificar de dónde a dónde se lee Poner atención Concentrarse Clasificar libros Conocer las partes del libro Buscar información |
| Desarrollo social | Desarrollar el hábito de leer Aumentar su seguridad Escuchar lo que se está leyendo Aumentar su paciencia Aprender valores Cumplir con las reglas Organizar la biblioteca Cuidar los libros |
| Desarrollo emocional | Desarrollar gusto e interés por la lectura Desarrollar empatía Conocer las emociones Desarrollar su personalidad Compartir tiempo con los niños vinculándose a partir de la lectura |
| Desarrollo motriz | Aprenden a dar vuelta a las hojas |

En la tabla 9 se resalta que los padres de familia esperan que los niños adquieran muchas habilidades, incluso más de las pensadas por las maestras titulares de sala y por la responsable de biblioteca escolar.

Dichas habilidades, no se limitan sólo a la expresión y comprensión del lenguaje oral, también mencionan habilidades del desarrollo cognoscitivo, social, emocional y motriz.

- **Programa “Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos”**

En relación con el objetivo “*Que la responsable de biblioteca aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños*”, en la figura 5 se muestran de manera gráfica los porcentajes de estrategias efectivas de lectura, aplicadas por la responsable de biblioteca escolar durante la evaluación inicial, en contraste con el porcentaje de estrategias efectivas de lectura aplicadas durante la evaluación final.

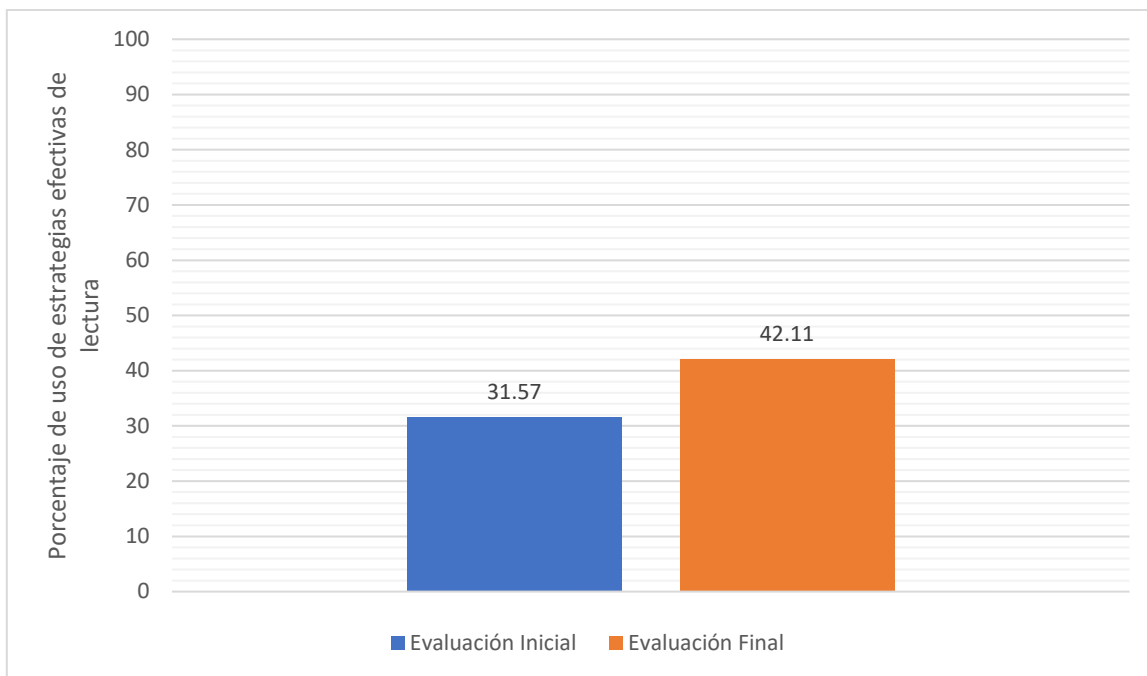


Figura 5. Uso de estrategias efectivas de lectura durante la evaluación inicial y la evaluación final

Se puede observar en la figura 5 que, durante las actividades de lectura con los niños que fueron observadas, hubo un incremento general del 10.54 puntos porcentuales en el uso general de las estrategias efectivas de lectura por parte de la responsable de biblioteca escolar. Por lo que se puede considerar que el Programa de *“Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos”* logró el objetivo general de promover que la responsable de biblioteca escolar aplicara las estrategias efectivas de lectura para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

Analizando a detalle las listas de cotejo de las evaluaciones inicial y final, destaca que la frecuencia del uso de las estrategias efectivas de lectura que empleó la responsable de biblioteca escolar cambió para los tres momentos de la lectura, tal como se observa en las figuras 6, 7 y 8.

Estrategias para antes de la lectura

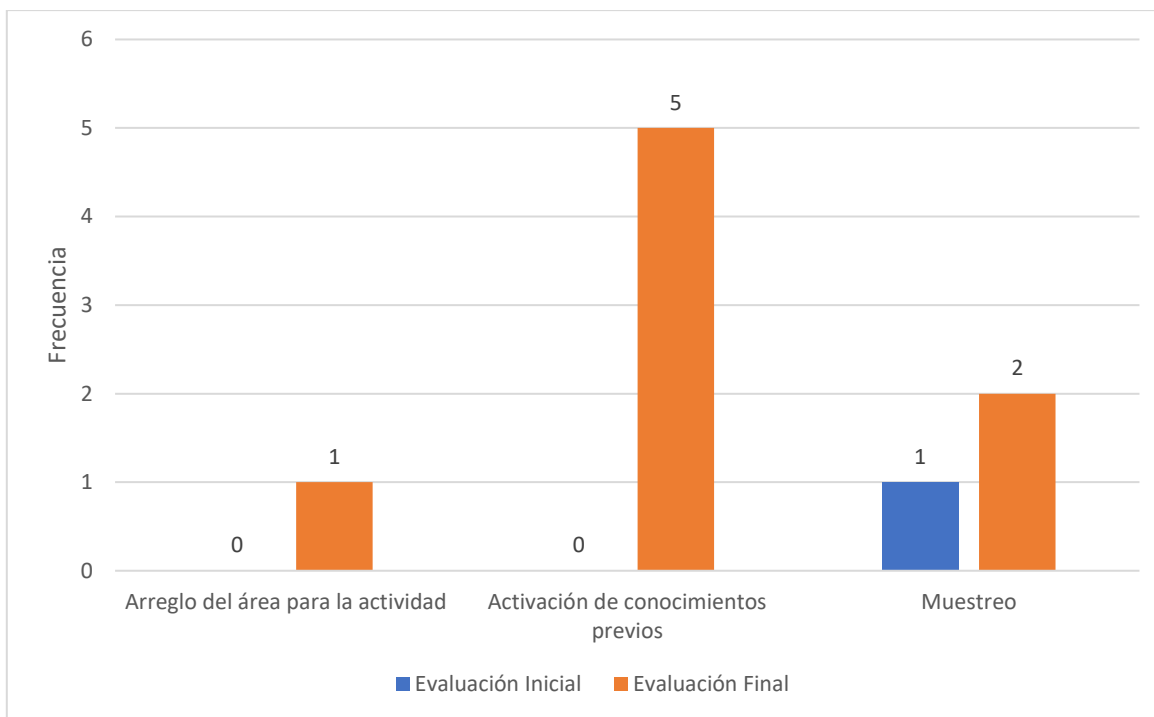


Figura 6. Frecuencia de uso de las estrategias efectivas para antes de la lectura

De la figura 6 resalta que, respecto a las estrategias efectivas para antes de la lectura, en la evaluación inicial, la responsable de biblioteca escolar empleó una de las tres estrategias efectivas de lectura evaluadas con la lista de cotejo. Mientras que, en la evaluación final, la responsable de biblioteca utilizó las tres estrategias efectivas de lectura e incrementó el uso de la estrategia de muestreo.

Estrategias efectivas durante la lectura

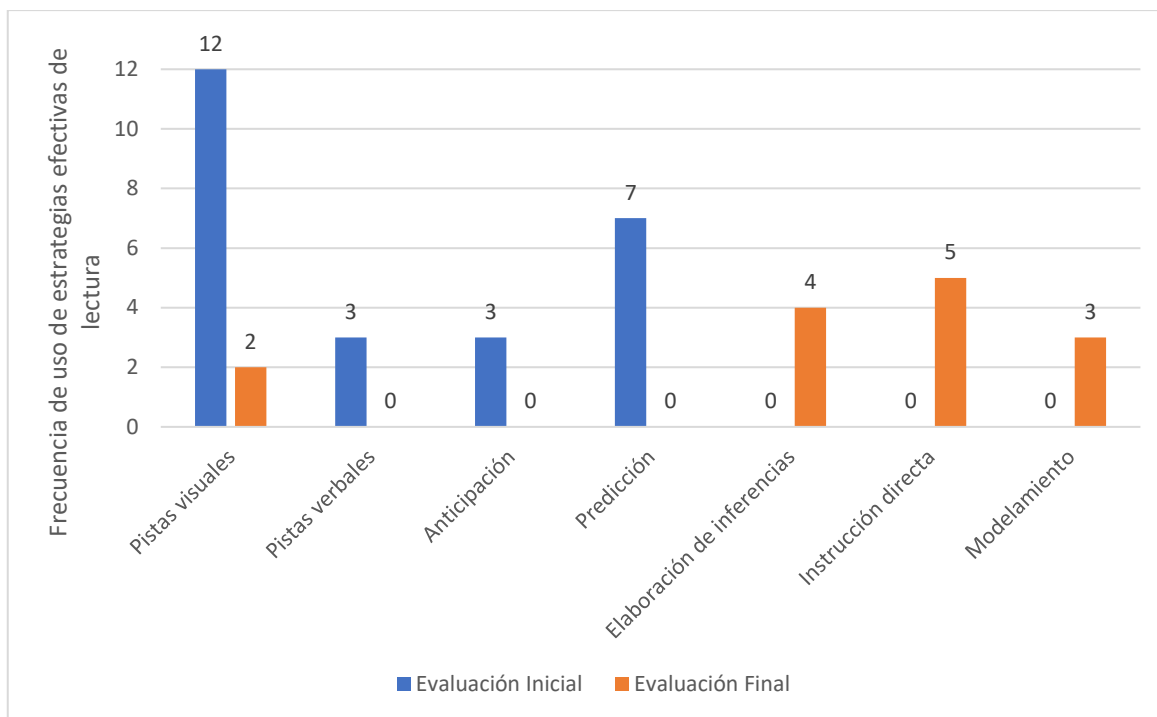


Figura 7. Frecuencia de uso de las estrategias efectivas durante la lectura

De la figura 7 resalta que, respecto a las estrategias efectivas durante la lectura, en la evaluación inicial, la responsable de biblioteca escolar empleó cuatro de las ocho estrategias efectivas de lectura evaluadas con la lista de cotejo. Y en la evaluación final, utilizó cuatro estrategias efectivas de lectura diferentes a las de la evaluación inicial.

La estrategia de pistas visuales decrementó su frecuencia, aparecieron las estrategias de: elaboración de inferencias, instrucción directa y modelamiento, mientras que ya no se utilizaron las estrategias: pistas verbales, anticipación y predicción.

Estrategias efectivas para después de la lectura

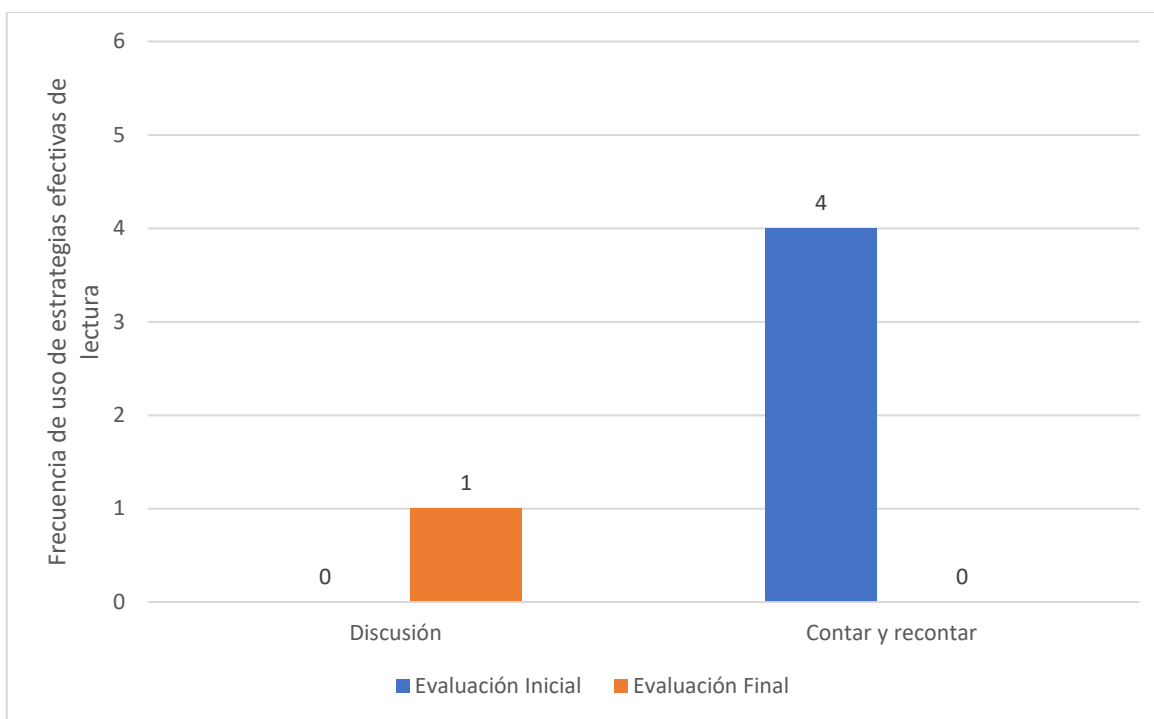


Figura 8. Frecuencia de uso de las estrategias efectivas para después de la lectura

En la figura 8 destaca que, respecto a las estrategias efectivas para después de la lectura, en la evaluación inicial, la responsable de biblioteca escolar empleó una de las seis estrategias efectivas de lectura evaluadas con la lista de cotejo: Contar y recontar. Mientras que, en la evaluación final, utilizó una estrategia efectiva de lectura diferente: Discusión.

Acompañamiento a la Responsable de Biblioteca Escolar

En cuanto al proceso de acompañamiento que se siguió con la responsable de biblioteca escolar, en la tabla 10 se muestran aspectos generales de lo ocurrido en cada sesión de revisión de la fundamentación y conceptualización de las estrategias efectivas de lectura de cuentos, así como algunos comentarios que ejemplifican sus ideas sobre las estrategias efectivas de lectura.

Tabla 10. Revisión de la fundamentación y conceptualización de las estrategias efectivas de lectura de cuentos

| Sesión | Aspectos generales | Comentarios de la responsable de biblioteca escolar |
|--------|---|--|
| 1 | Destaca que no pudo hacer una revisión a profundidad del manual porque no tuvo acceso a una computadora. Muchas de sus dudas e inquietudes fueron respecto a cómo utilizar el manual multimedia y cada que trataba de centrar su atención en los aspectos conceptuales del manual, la responsable de biblioteca hacía referencia al tipo de lecturas que realizaba con los niños como las leyendas y relataba situaciones ajenas al propósito de la sesión. | Refiriéndose a la estrategia arreglo del área para la actividad, comenta: <i>"La estrategia es hacer un círculo y en medio la maestra y me parece bien, ese si no lo había pensado así porque lo habíamos platicado, pero de otra forma, como esquinado, entonces eso está padre porque entonces captas la atención de los niños"</i> |
| 2 | Fue evidente que la responsable de biblioteca pudo leer la información del manual, ya que llevó anotaciones para compartírnos, sus comentarios fueron más centrados y pudo identificar que a pesar de no contar con una capacitación específica, hay muchas de las estrategias efectivas de lectura que ella emplea de manera intuitiva, por lo que se reconoció que en efecto las utiliza y la intención ahora es que el empleo de las estrategias efectivas de lectura sea planificado y sistematizado para lograr mejores resultados en los niños. | Al preguntar si había podido poner en práctica las estrategias revisadas, refiere: <i>"No he tenido oportunidad de sentarme así con ellos porque ya nada más vienen y eligen su libro, entonces no he tenido como tal el tiempo para poder todo esto sacarlo"</i> Hablando sobre la estrategia de muestreo, la responsable de biblioteca escolar comenta: <i>"Pues fíjate que yo cuando les pongo los cuentos, bueno se los leo, les pongo la imagen, a ver, ¿qué ven aquí? Miren y empezamos..."</i> |
| 3 | Destaca que su archivo del manual se dañó y no pudo revisarlo, por lo que se leyeron y comentaron de manera conjunta (psicóloga residente-bibliotecaria) cada una de las estrategias que faltaban. Continúa preguntando qué tan pertinente es dejar que los niños se expresen durante las lecturas, ante lo que se comenta la importancia de planificar ciertas pausas en la lectura que permitan que los niños se expresen sobre las lecturas mismas. Al terminar la sesión me agradece por el tiempo dedicado a ella. | Haciendo comentarios finales sobre las estrategias efectivas de lectura menciona: <i>"pues me parecen que son estrategias muy adecuadas, oye, pero ¿estas son las únicas estrategias?"</i> Se comenta brevemente que estas estrategias favorecen la alfabetización emergente. |

Desarrollo de la comprensión y la expresión del lenguaje oral

Respecto al objetivo “Promover el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños preescolares a través del uso de estrategias efectivas en la lectura de cuentos”. En la figura 9 se muestran de manera gráfica los porcentajes de conductas presentes durante la evaluación inicial en contraste con el porcentaje de conductas presentes durante la evaluación final en cada grado:

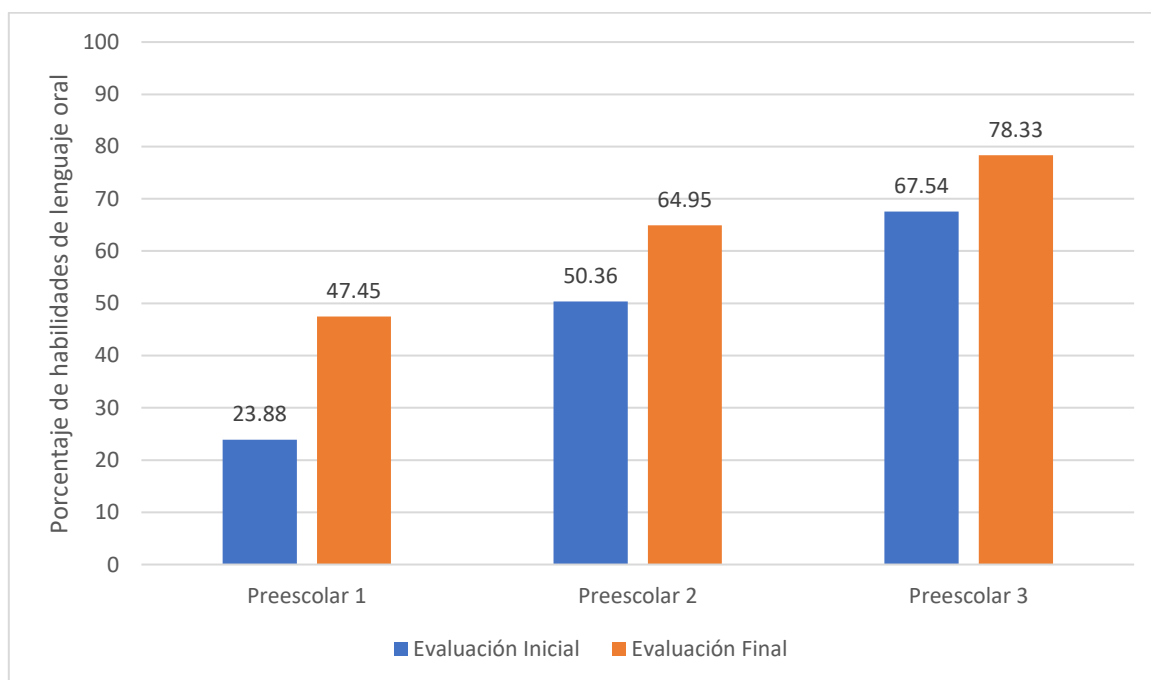


Figura 9. Desarrollo del lenguaje oral antes y después del programa de intervención

La figura 9 muestra que, hubo un incremento general en las habilidades evaluadas para desarrollo del lenguaje oral. En el caso de preescolar 1, el incremento fue de 23.57 puntos porcentuales; en el caso de preescolar 2 el incremento fue de 14.59 puntos porcentuales y en el caso de preescolar 3 el incremento fue de 10.79 puntos porcentuales. Por lo que se puede considerar que el Programa “Colaboración para el uso de estrategias

efectivas de lectura de cuentos" promovió el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

En las figuras 10, 11 y 12 se muestran de manera gráfica por grado, los porcentajes obtenidos en cada subtest del EPLE antes y después del programa de intervención. Se hace un contraste entre el porcentaje obtenido durante la evaluación inicial en comparación con el porcentaje obtenido durante la evaluación final para cada uno de los subtest que valoran las habilidades de expresión y comprensión del lenguaje oral.

Preescolar 1

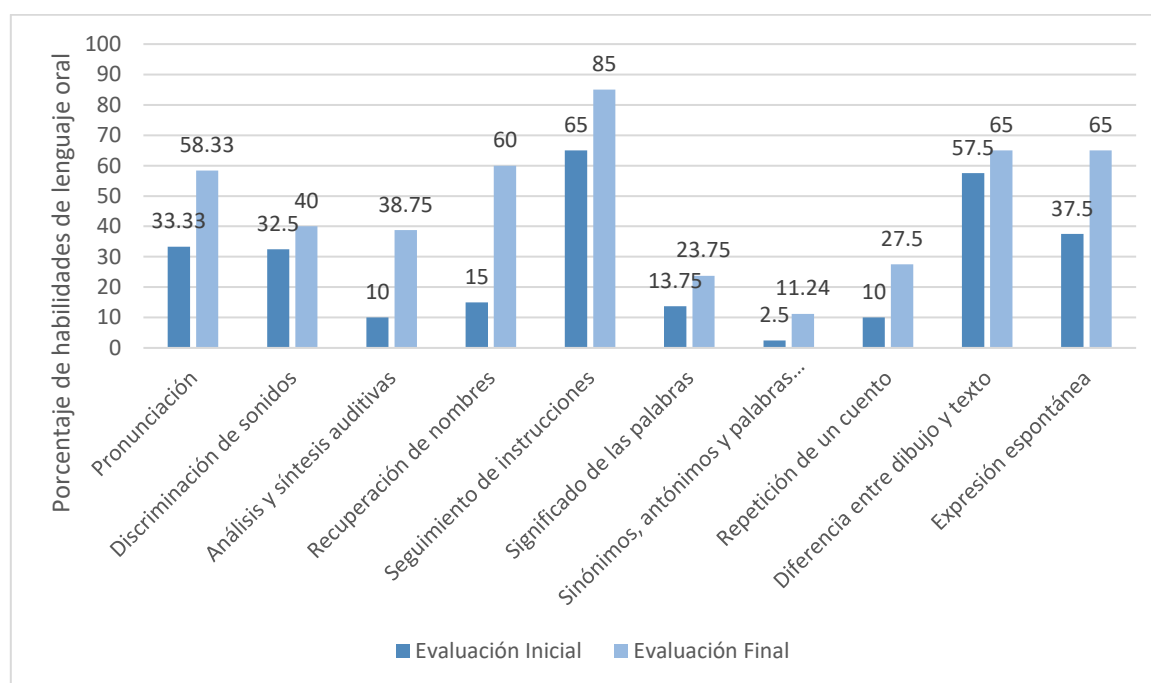


Figura 10. Porcentajes obtenidos para la Comprensión y Expresión del Lenguaje Oral en Preescolar 1

En la figura 10 se aprecia que para el caso de preescolar 1, hubo un incremento general en los 10 subtest que componen el instrumento. Los mayores incrementos se presentaron en las habilidades de: recuperación de nombres (incrementó 45 puntos porcentuales), análisis y síntesis auditivas (incrementó 28.75 puntos porcentuales), expresión espontánea (incrementó

27.5 puntos porcentuales), pronunciación correcta de los sonidos de habla (incrementó 25 puntos porcentuales) y seguimiento de instrucciones (incrementó 20 puntos porcentuales). Por lo que se puede considerar que el Programa “*Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos*” promovió el desarrollo tanto de la comprensión, como de la expresión del lenguaje oral en los niños de Preescolar 1.

Las habilidades de discriminación de sonidos, significado de las palabras, sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento y diferencia entre dibujo y texto variaron en un rango de entre 7.5 y 10 puntos porcentuales.

Durante las sesiones de lectura se destaca que desde el inicio del programa de intervención el grupo se mostró participativo, pero se distraían con facilidad.

Preescolar 2

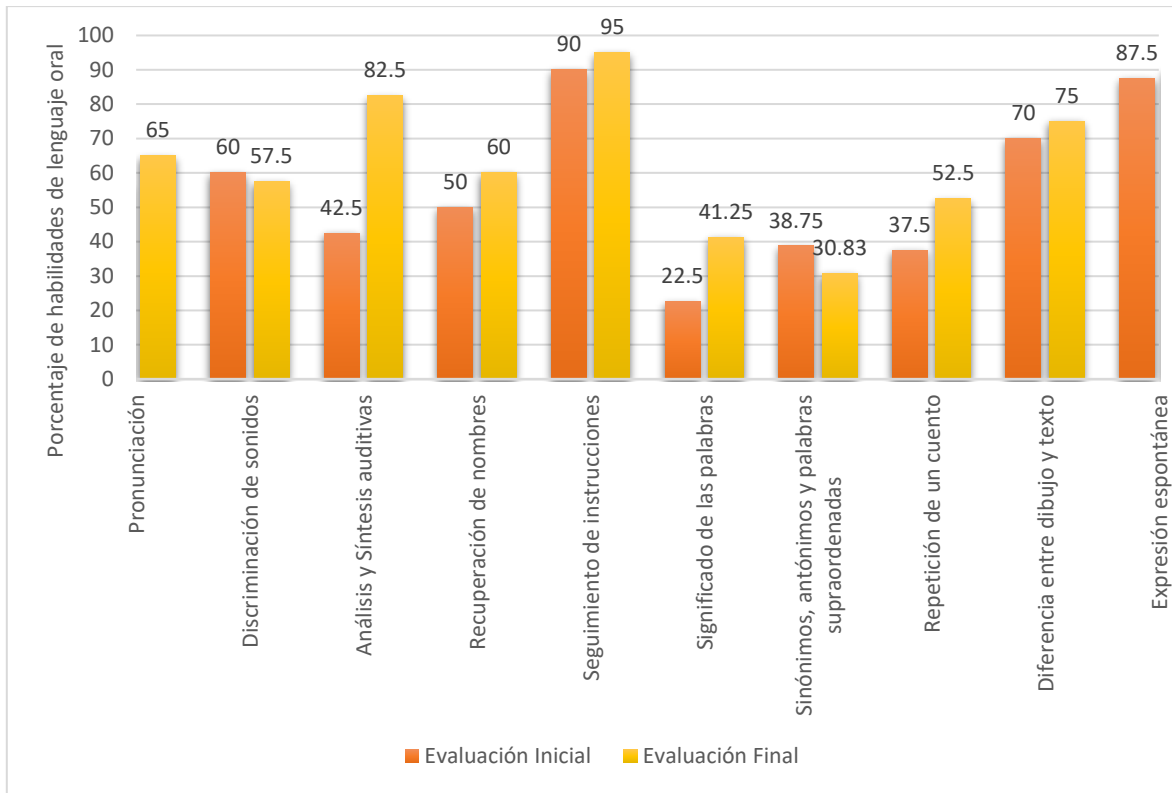


Figura 11. Porcentajes obtenidos para la Comprensión y Expresión del Lenguaje Oral en Preescolar 2

En la figura 11 se aprecia que para el caso de preescolar 2, hubo un incremento general en 8 de los 10 subtest que componen el instrumento. Los mayores incrementos se presentaron en las habilidades de: análisis y síntesis auditivas (incrementó 40 puntos porcentuales), conocimiento del significado de las palabras (incrementó 18 puntos porcentuales) y repetición de un cuento (incrementó 15 puntos porcentuales). Por lo que se puede considerar que el Programa “Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos” promovió el desarrollo tanto de la comprensión, como de la expresión del lenguaje oral en los niños de preescolar 2.

Las habilidades de pronunciación correcta de los sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de una lámina, seguimiento de instrucciones,

diferencia entre dibujo y texto y expresión espontánea, incrementaron en un rango de entre el 2.5 y 10 puntos porcentuales.

Destaca que las habilidades de discriminación de sonidos y comprensión de sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas presentaron un decremento del 2.5 y 7.9 puntos porcentuales respectivamente.

Durante las sesiones de lectura destaca que desde el inicio del programa de intervención el grupo se mostró muy participativo. Cuando se les daba la palabra, se expresaban de manera extensa, clara y coherente.

Preescolar 3

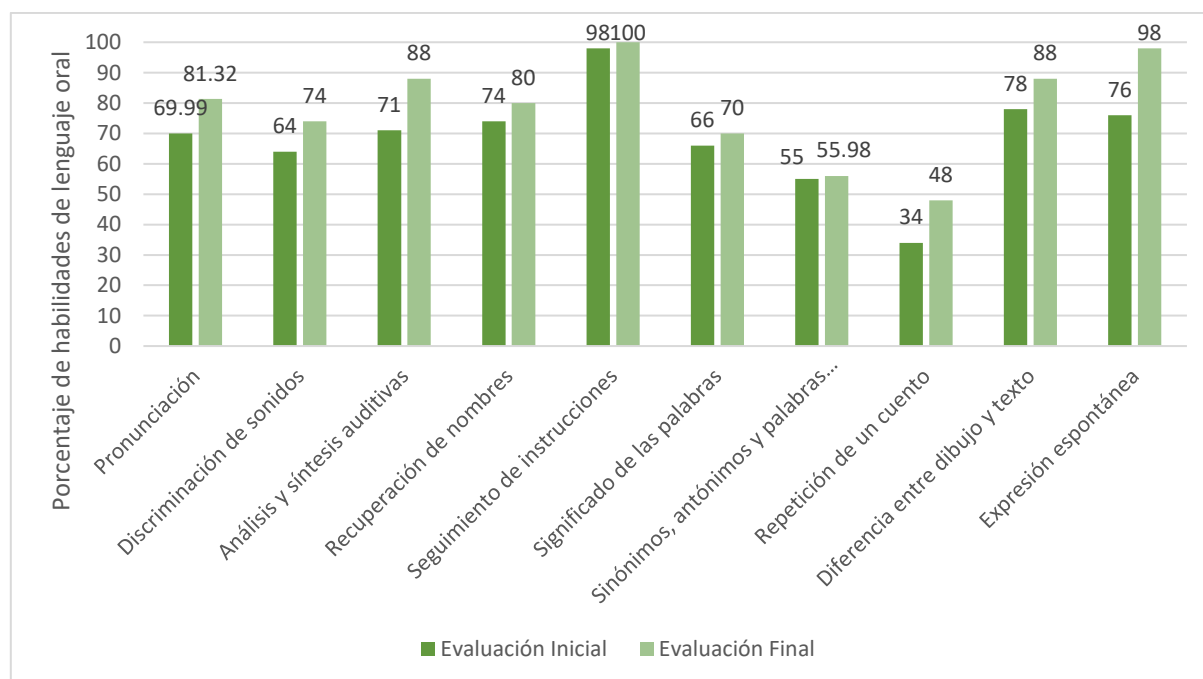


Figura 12. Porcentajes obtenidos para la Comprensión y Expresión del Lenguaje Oral en Preescolar 3

En la figura 12 se aprecia que para el caso de preescolar 3, hubo un incremento general en los 10 subtest que componen el instrumento. Los mayores incrementos se presentaron en las habilidades de: expresión espontánea (incrementó 22 puntos porcentuales), análisis y síntesis auditivas (incrementó 17 puntos porcentuales), y repetición de un cuento (incrementó 14 puntos porcentuales). Por lo que se puede considerar que el Programa

“Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos” promovió el desarrollo tanto de la comprensión, como de la expresión del lenguaje oral en los niños de preescolar 3.

Las habilidades de pronunciación correcta de los sonidos del habla, discriminación de sonidos, recuperación de nombres ante la presentación de una lámina, seguimiento de instrucciones, significado de las palabras, sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas y diferencia entre dibujo y texto, incrementaron en un rango de entre el 0.98 y 11.32 puntos porcentuales.

Durante las sesiones de lectura destaca que desde el inicio del programa de intervención el grupo se mostró muy participativo. Cuando se les daba la palabra, se expresaban de manera extensa, clara y coherente.

Discusión y Conclusiones

El objetivo general del programa de intervención consistió en:

- *Que la responsable de biblioteca escolar aplicara estrategias efectivas de lectura de cuentos, para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños preescolares.*

Para lograrlo, se consideraron diferentes aspectos desde los objetivos específicos de:

- Que la responsable de biblioteca revisara la fundamentación y conceptualización de las estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que la responsable de biblioteca identificara las estrategias efectivas de lectura de cuentos en una actividad de lectura con los niños.
- Que la responsable de biblioteca planeara actividades de lectura donde se incluyan estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que la responsable de biblioteca aplicara las estrategias efectivas de lectura de cuentos en una actividad con los niños.

La integración de los resultados permitió determinar que la colaboración con la responsable de la biblioteca escolar, mediante la revisión de los aspectos conceptuales de las estrategias efectivas de lectura y en seguimiento de las fases de: modelamiento, práctica compartida y práctica independiente (Vega, 2013), promovió que identificara e incrementara el uso de las estrategias efectivas de lectura con los niños, lo que a su vez favoreció que los niños preescolares desarrollaran su lenguaje oral.

El objetivo general se logró por medio del acompañamiento a la responsable de la biblioteca escolar, haciendo una revisión de los aspectos conceptuales de las estrategias efectivas de lectura en tres sesiones de índole teórica.

Cabe resaltar que, en dichas sesiones el principal logro fue que la responsable de biblioteca escolar pudo reconocer estrategias que ya usaba de manera intuitiva, lo que dio lugar a que se planteara que a pesar de no contar con una formación como docente o como bibliotecaria, hay estrategias que ya ponía en práctica.

Lo anterior permitió centrar su atención en el trabajo con los niños y reflexionar sobre la importancia de identificar y usar más estrategias que le permitieran tener un mayor impacto en el desarrollo de los niños preescolares, como se observa en los extractos de la bitácora de la tabla 10.

Lo anterior, coincide con lo señalado por Marín (2011) respecto a que la colaboración con expertos es uno de los elementos clave en la capacitación de los docentes, debido a que los espacios de reflexión que se ofrecen, permiten que las personas otorguen un mejor significado a lo que se quiere para sí mismo como profesional y para el entorno, lo que permite crear un pensamiento conjunto que favorezca los objetivos planteados dentro del proyecto educativo.

El objetivo general, también se logró siguiendo las fases estructuradas por Vega (2013) de: modelamiento, práctica compartida y práctica independiente. Los tres momentos permitieron que la responsable de biblioteca escolar identificara las estrategias efectivas de lectura cuando la psicóloga residente realizaba la actividad de lectura con los niños, que las usara para planear actividades de lectura con los niños al diseñar la carta descriptiva de la actividad de lectura en conjunto con la psicóloga residente y que las aplicara de manera independiente durante una sesión de la clase de biblioteca.

Los resultados del Programa *“Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos”* indican que el acompañamiento a la

responsable de biblioteca escolar, permitió generar un espacio de reflexión que promovió:

- a) Valorar los recursos con los que ya contaba la responsable de biblioteca escolar.
- b) Identificar e incorporar nuevas estrategias a su repertorio, para promover la alfabetización emergente en los niños que atiende. Diversificando sus estrategias e implementándolas de manera consciente e intencionada (Vega y cols., 2019).
- c) Dedicar un tiempo y un espacio para que la responsable de biblioteca escolar pensara críticamente en su práctica, tomara decisiones y solucionara problemas pertinentes al contexto de su clase. Además de revisar sus pensamientos, acciones, fortalezas y necesidades, tanto de sí misma y de su trabajo (Pastor, citado en Vega y cols., 2019).

Cabe destacar que, tras una sesión de modelamiento, una sesión de práctica compartida y una sesión de práctica independiente, los resultados mostraron cambios irregulares entre la evaluación inicial y final, en donde se presentaron por primera vez algunas estrategias, otras disminuyeron su frecuencia de uso, otras la aumentaron y otras dejaron de aparecer. De modo que, aunque se logró el objetivo general, el uso de las estrategias efectivas de lectura no fue sistemático y por ende no puede considerarse como una habilidad consolidada en la responsable de biblioteca escolar.

En respuesta, se diseñó un programa de colaboración más extenso y completo considerando hacer una revisión más profunda de cada una de las estrategias efectivas de lectura, así como de los sustentos teóricos y prácticos para su utilización. Sin embargo, debido a la cuarentena por COVID no se pudo implementar el programa y queda como propuesta para un trabajo posterior, explicado en el apartado PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA FAVORECER LA COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE NIÑOS PREESCOLARES.

Un elemento relevante para la conformación de este programa de intervención consistió en indagar qué percepción se tenía en la Estancia sobre la biblioteca escolar como espacio promotor del desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares por parte de la responsable de biblioteca, las maestras titulares de grupo y los padres de familia.

Aspectos que se abordaron desde los objetivos específicos de:

- Identificar la percepción de la responsable de biblioteca escolar sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.
- Identificar la percepción de las maestras sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.
- Identificar la percepción de las familias sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños.

Al respecto, la información obtenida en las entrevistas refleja que todos los agentes educativos, consideran que la biblioteca escolar es un espacio que coadyuva a que los niños desarrollen su lenguaje oral. Particularmente destaca que se espera que los niños desarrollen habilidades tanto para la comprensión del lenguaje oral como para la expresión del lenguaje oral, además de algunas habilidades de desarrollo emocional, social, cognoscitivo y motor.

Sin embargo, para lograr promoverlas, tanto la responsable de biblioteca escolar como las maestras titulares de sala identificaron algunas dificultades dentro de la clase, que específicamente se refieren: al espacio, la cooperación titulares de sala-responsable de biblioteca escolar-padres de familia, la falta de capacitación de la responsable de biblioteca para trabajar con niños preescolares, la dinámica de la clase en cuanto al uso de

estrategias efectivas de lectura y los contenidos poco adecuados que se trabajan, como leyendas de terror.

Por lo anterior se sugiere continuar con la colaboración con la responsable de biblioteca escolar, para lograr que cuente con mayor capacitación, lograr que modifique la dinámica de su clase y en cuanto a los contenidos se sugiere que se limite al uso de los materiales que se encuentran dentro de la biblioteca.

Destaca que la responsable de biblioteca escolar y las maestras titulares de grupo reconocieron que el uso de las estrategias efectivas de lectura es un aspecto relevante dentro de las actividades que se llevan a cabo en la biblioteca escolar. Esto coincide con lo expuesto dentro del marco teórico que sustenta este programa de intervención, respecto a que es la figura de la responsable de biblioteca escolar quien puede posibilitar que se promueva el desarrollo del lenguaje oral de los niños, ya que como señala Dueñas (2009), las funciones que ha de cumplir la biblioteca, particularmente una biblioteca escolar, se basan en la existencia de un bibliotecario que tiene una labor no sólo técnica sino también pedagógica, ofreciendo a los alumnos todas las oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral.

Por lo que colaborar con la responsable de biblioteca escolar, para capacitarla en el uso de estrategias efectivas de lectura, resultó un aspecto relevante en la Estancia para contar con personal que garantizara servicios eficaces de información, que se insertara de forma activa en el proceso educativo e investigativo, que proveyera oportunidades para que los niños comprendan que el lenguaje está en todos lados, que transmite significado y que es importante (Dueñas, 2009; Vega, 2006; Vega, Poncelis y Guarneros, 2018).

Un segundo elemento relevante para determinar de manera indirecta, el impacto de que la responsable de biblioteca escolar aplicara las estrategias efectivas de lectura, fue que los niños desarrollaran su lenguaje oral, considerando los componentes de expresión y comprensión del mismo.

Aspectos que se abordaron desde los objetivos específicos de:

- Que los niños desarrollen la comprensión del lenguaje oral.
- Que los niños desarrollen la expresión del lenguaje oral.

Los resultados de la evaluación también indican que el uso de las estrategias efectivas de lectura promovió el desarrollo de la comprensión y la expresión del lenguaje oral en los tres grupos preescolares en un rango de entre el 10.79 y el 23.57 de puntos porcentuales.

Por lo anterior, se apoya la idea de que un recurso didáctico para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños, es la lectura de cuentos. Sin embargo, la lectura por sí sola no genera tan grandes beneficios como los que se obtienen, cuando se hace uso de estrategias específicas que den oportunidad al niño de participar en y durante una lectura con el adulto, ya que es a través de la lectura que se modelan a los pequeños las conductas que se realizan cotidianamente en relación con el texto impreso, así como el lenguaje que se utiliza al relacionarse con él, por esto, es que al leer se fortalecen tanto la comprensión y expresión del lenguaje oral, como el conocimiento del lenguaje escrito (Vega, 2006; Ortega, 2016).

A modo de conclusión puede determinarse que, dados los resultados obtenidos con el programa de "Colaboración para el uso de Estrategias efectivas de lectura", capacitar a la responsable de biblioteca escolar en el uso de estrategias efectivas de lectura promovió por un lado, que los niños preescolares de la Estancia desarrollaran su comprensión y expresión del lenguaje oral y por otro, permitió atender una necesidad de capacitación

a la responsable de biblioteca escolar, identificada tanto por las maestras titulares de sala como por la misma responsable de biblioteca escolar.

Limitaciones

El programa demostró lograr los objetivos planteados, contribuyendo a que la responsable de biblioteca escolar identificara y aplicara las estrategias efectivas de lectura, lo que a su vez influyó en que los niños preescolares desarrollaran no sólo su comprensión y expresión del lenguaje oral, sino que se observó en sala que desarrollaron interés por explorar y compartir lo que observan en los libros, solicitaban más participación del adulto para leerles y relacionaban el contenido de los mismos con lo que observaban o vivan en sus casas.

Sin embargo, se reconocen limitaciones que deben considerarse para intervenciones a futuro.

En primer lugar, debido al tiempo con el que se contaba para llevar a cabo las evaluaciones inicial y final, el tamaño de la muestra de cada grupo fue reducido representando al grupo en un 13.8% para Preescolar I, en un 14.8% para Preescolar II y en un 20% para Preescolar III, debido a la muerte experimental de algunos niños. De modo que se sugiere incrementar el número de niños evaluados para tener una representatividad mayor de los grupos.

En segundo lugar, el desempeño de la responsable de biblioteca escolar en cuanto al uso de estrategias efectivas de lectura fue inconsistente (algunas estrategias aumentaron su frecuencia de uso, otras disminuyeron, otras aparecieron y algunas desaparecieron). Esto se atribuye a que el tiempo destinado para cada sesión teórica y práctica fue mínimo. Aunque algunos elementos importantes como la reflexión sobre la práctica se presentaron, se necesita de más tiempo, más acompañamiento, más reflexión y más

retroalimentación sobre su desempeño, para poder consolidar el proceso de aprendizaje de la responsable de biblioteca escolar.

En tercer lugar, se señaló en el marco teórico que un elemento fundamental dentro de los procesos de aprendizaje es la colaboración interdisciplinaria entre profesionales y aunque se presentó con la diada responsable de biblioteca escolar-psicóloga residente, se considera necesario incluir a las maestras titulares de sala como agentes con una participación directa y activa para poder llevar la evaluación y reflexión de cada sesión a un nivel superior.

Aunado a lo anterior se considera necesario incluir un instrumento que permita llevar un registro escrito en forma de bitácora o blog, donde sesión a sesión la responsable de biblioteca pueda anotar su experiencia, sus observaciones sobre los niños, sus observaciones sobre las maestras de sala y sus reflexiones personales sobre los avances, dudas y dificultades que vaya identificando, debido a que al sólo contar con la retroalimentación verbal se limitó su proceso de formación.

En cuarto lugar, se identifica que durante el procedimiento hace falta contar con un instrumento de evaluación que permita monitorear el desempeño de los niños en cuanto a su comprensión y expresión del lenguaje oral en contextos alternos al de la biblioteca escolar, para contar con observaciones sistemáticas sobre su desarrollo durante el programa de intervención.

En quinto lugar, se reconoce la importancia de realizar una entrevista final con la responsable de biblioteca escolar y las maestras titulares de sala para poder determinar si desde su perspectiva se logró atender las dificultades identificadas en un principio o si se percibe algún cambio.

En sexto lugar y de consideración fundamental, resulta indispensable desarrollar un componente dentro del programa de intervención, donde se trabaje con los padres de familia para que también puedan identificar y

aplicar las estrategias efectivas de lectura en casa, ya que es insuficiente con conocerlas a partir de medios escritos.

Derivado de los resultados y limitaciones del programa expuestos en este documento, se elaboró una propuesta más extensa y completa del Programa de "Colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura", que se presenta en el siguiente apartado.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría y Doctorado en Psicología

Maestría en Psicología

Programa de Residencia en Psicología Escolar

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE
ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA
FAVORECER LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE
NIÑOS PREESCOLARES**

Lic. Irene Madelaine García Aréyzaga

Residente

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza

Supervisora

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Tutora

Objetivo General

- Que la responsable de biblioteca escolar aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos, de manera sistemática para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños preescolares.

Objetivos particulares

Responsable de Biblioteca

- Identificar la percepción de la responsable de biblioteca sobre los logros y dificultades que han reconocido sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños antes y después del programa de intervención.
- Que la responsable de biblioteca revise y analice la fundamentación y conceptualización de las estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que la responsable de biblioteca identifique las estrategias efectivas de lectura de cuentos, al observar una actividad.
- Que la responsable de biblioteca planee las actividades de lectura considerando las estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que la responsable de biblioteca aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos.
- Que la responsable de biblioteca vincule los contenidos de las lecturas que realice con los niños, con los temas abordados por las maestras titulares de sala.

Niños

- Que los niños desarrollen la comprensión del lenguaje oral.
- Que los niños desarrollen la expresión del lenguaje oral.

Titulares de sala

- Identificar la percepción de las maestras sobre los logros y dificultades que han reconocido sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños antes y después del programa de intervención.

Padres de familia

- Identificar la percepción de las familias sobre la biblioteca escolar como espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños antes y después del programa de intervención.
- Identificar la percepción de los padres de familia sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos antes y después del programa de intervención.

Definición de variables

Variable Independiente

Programa de Capacitación para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura

Definición Conceptual.- Se refiere a todas aquellas actividades sistematizadas y desarrolladas en la carta descriptiva general del programa, que permitirán que la responsable de biblioteca identifique, analice y aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos, para favorecer el desarrollo de la comprensión y la expresión del lenguaje oral de los niños preescolares.

Definición Operacional.- El Programa de Capacitación para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura constará de 19 sesiones en las que se trabajará junto con la responsable de biblioteca escolar en la comprensión de los aspectos teóricos y conceptuales de la alfabetización emergente.

El programa constará de 3 fases: la evaluación inicial, una intervención en tres fases (modelamiento, práctica compartida y práctica independiente) y evaluación final.

Variables Dependientes

Con la responsable de Biblioteca

Estrategias efectivas de Lectura de Cuentos

Definición Conceptual.- Se entiende como estrategias "el conjunto de procedimientos flexibles y adaptables, conscientes, controlados e intencionales que se emplean para la promoción del desarrollo de la alfabetización (lenguaje oral y escrito)". Estos procedimientos deben ser sencillos, claros y concretos (Vega y cols. 2018).

De acuerdo con Vega y cols., las estrategias consideran tres momentos: antes, durante y después de la lectura y pueden describirse como:

- **Antes de la lectura**

Arreglo del área para la actividad – Se refiere a seleccionar y acondicionar el espacio para la actividad, de tal forma que se faciliten la comunicación y las condiciones adecuadas para que pueda realizarse la misma.

Activación de conocimientos previos – Se refiere a formular preguntas a los niños antes de iniciar la actividad o la lectura. Con el propósito de indagar si conoce el objeto, conceptos y/o narraciones con las que se trabajará.

Muestreo – Se refiere a centrar la atención en palabras o imágenes plasmadas en el texto o en algún material, realizando preguntas que faciliten la expresión de la idea general del contenido del libro, de la temática a trabajar o de la actividad a realizar.

- **Durante la lectura**

Pistas visuales – A partir de lo que el niño observa en una imagen o en un Material, pedirle que realice una descripción o narración referente a ello.

Pistas verbales – Expresar una secuencia de frases relacionadas al texto o actividad las cuales son complementadas con lo que se imaginan los niños para así integrar una historia.

Anticipación – Se refiere a permitir que el niño la complete y proporcione información adecuada respecto a la lectura o a la actividad.

Predicción – Se refiere a adelantarse a los contenidos del texto, formular hipótesis sobre el desarrollo y fin de lo que se narra o de la actividad que se realiza.

Elaboración de Inferencias – Se refiere a entender algo de un texto que no está literalmente escrito, a partir de la información que se va escuchando en el relato y de las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.

Instrucción directa – Se refiere a guiar la participación de los niños, explicar explícitamente la actividad o acción que se desea que ellos realicen y/o comunicar lo que van a aprender a través de la lectura y la actividad.

Modelamiento - Se refiere a ejemplificar cómo llevar a cabo un proceso o estrategia determinada con conductas específicas para que el niño lo pueda replicar, sin la necesidad de describirlo de manera explícita.

- **Después de la lectura**

Discusión – Se refiere a pedir a los niños que platiquen acerca del tema del cuento o de la actividad: opiniones, experiencias, sentimientos, pensamientos.

Confirmación – Se refiere a corroborar si son correctas las predicciones y anticipaciones que los niños han realizado durante la lectura del cuento o actividad.

Retroalimentación – Se refiere a informar al niño sobre lo adecuado de sus respuestas. Consta de dos elementos: informar sus aciertos, y comentar sus errores explicando los aspectos específicos que fueron incorrectos y discutiendo con él la forma de corregirlos.

Contar y recontar – Pedirle al niño que narre una historia ya conocida y que intente contarla con la mayor cantidad posible de detalles.

Enlazar información – Se refiere a vincular la información que los niños expresaron antes de empezar el cuento o la actividad con la proporcionada durante la narración.

Organizar Información – Se refiere a plantear preguntas o situaciones a los niños para identificar si comprendieron el tema, la información o cuento.

Definición Operacional.- Los porcentajes y observaciones obtenidos mediante la evaluación de la implementación de estrategias efectivas de lectura de cuentos, a través de:

- c) Porcentaje y observaciones obtenidas por medio de la lista de cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010).
- d) Registros en la bitácora diaria.

Con los niños

Desarrollo del Lenguaje Oral

Para los objetivos propuestos en este programa de colaboración, se considerarán dos dimensiones del lenguaje oral: la comprensión y la expresión.

Definición Conceptual

Comprensión del lenguaje oral.- De acuerdo con Pérez (2005), la comprensión es el proceso de interpretación de una emisión oral cuando se recibe. En la comprensión del lenguaje oral se requiere la habilidad de escuchar y responder a partir de las ideas entendidas, por lo que es

necesario poner atención, recordar con precisión las palabras y conectar la información escuchada con lo que ya se conoce para construir significados.

Expresión Oral.- Manifestación de opiniones, narraciones y descripciones a través de un amplio vocabulario y de una expresión verbal con fluidez y coherencia (Pérez, 2005).

Definición Operacional

Los puntajes y observaciones obtenidos mediante la evaluación de la comprensión y la expresión del lenguaje oral a través de:

- c) Porcentaje obtenido en el instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). Este instrumento se compone de 10 subtest que valoran la expresión y la comprensión del lenguaje oral definidas como las habilidades precurrentes a la lectura, que se refieren a: la pronunciación correcta de los sonidos, discriminación auditiva, análisis y síntesis auditivas, recuperación de nombres a partir de la presentación de láminas, seguimiento de instrucciones, conocimiento del significado de las palabras, sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas, repetición de un cuento recuperando las ideas principales y los detalles, diferencia entre dibujo y texto y expresión espontánea.
- d) Puntaje y observaciones obtenidas por medio de la lista de cotejo para la observación de la competencia comunicativa (Pérez, 2005). Esta lista de cotejo se compone de dos dimensiones: expresión oral y comprensión oral determinadas por la expresión de la individualidad, establecer contacto con los demás, aprender y descubrir cosas del mundo, sintaxis, información del personaje principal, información de otros personajes e información del cuento.
- e) Registros en la bitácora diaria.

Participantes

El Programa de Capacitación para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura se centrará en trabajar con la responsable de la biblioteca escolar, que atiende a los grupos de Maternal A y B, y a los 3 grupos de preescolar. En la tabla 11 se muestran sus datos generales.

Tabla 11. Datos generales de la responsable de biblioteca escolar

| Edad | Estudios | Antigüedad en el puesto (en años) | Antigüedad en la estancia (en años) |
|-------------|---------------------------------|--|--|
| | Licenciada en Administración | | |

Para dar seguimiento al desarrollo de la comprensión y la expresión del lenguaje oral en los niños preescolares, se monitoreará a los tres grupos cuyos datos generales se encuentran descritos en la tabla 12.

Tabla 12. Datos generales de los niños inscritos en Preescolar

| Grupo | Niños | Rango de edades | Niñas | Rango de edad | Total de niños en el grupo |
|----------------|--------------|------------------------|--------------|----------------------|-----------------------------------|
| Preescolar I | | | | | |
| Preescolar II | | | | | |
| Preescolar III | | | | | |

Para la aplicación del Instrumento para Evaluar la Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE) que será utilizado para pretest y postest, se realizará una muestra estratificada no proporcional de 10 niños por sala que equivalen aproximadamente al 30% de cada grupo.

Escenario

El Programa de Colaboración para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura se llevará a cabo dentro de la biblioteca escolar, un espacio independiente de las salas y acondicionado especialmente ya que está bien iluminado, cuenta con tres libreros, uno de pared a pared lleno de libros clasificados de acuerdo al campo formativo con el que se relaciona su contenido por lo que el acervo de libros es amplio y variado, incluye colecciones enviadas por la Secretaría de Educación Pública y donaciones de padres de familia. El más pequeño de los libreros contiene libros que la responsable de biblioteca usa con los grupos de los niños maternas. Y el tercer librero donde se encuentran algunos libros dirigidos a los adultos. La biblioteca escolar también cuenta con algunos títeres y las bolsas para el préstamo domiciliario.

El piso de la Biblioteca está cubierto por varias placas de foami grueso que cubren todo el espacio donde los niños y maestras se sientan para tomar la clase, ya sea para escuchar la narración de diferentes libros o para seguir las indicaciones del préstamo de libros a domicilio.

Materiales e Instrumentos

- ***“Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares. Manual para docentes” (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018)***

El recurso interactivo: *“Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares. Manual para docentes”*, forma parte del libro *“La Capacitación a educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares”* (Vega y cols, 2018). El manual incluye información útil para conocer, consolidar y practicar estrategias para promover la alfabetización emergente, ya que su objetivo es:

“Propiciar que los participantes reflexionen, conozcan, utilicen, desarrollen y potencien estrategias efectivas para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares (Vega y cols., 2018).”

Este manual se compone de dos grandes aspectos:

- c) El primero se centra en la explicación del desarrollo de la alfabetización emergente y por qué es importante promoverla.
- d) El segundo se enfoca en la descripción detallada de las estrategias que son de utilidad para promoverla. La información que se incluye para cada estrategia es: ¿Cómo se utiliza?, Aspectos a considerar, Lo que el uso de cada estrategia permite y Ejemplos de uso.

- ***Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPLE) (Vega, 1991)***

Tiene como objetivos: 1) determinar la presencia o ausencia de habilidades de lenguaje oral y escrito, 2) predecir la ejecución posterior en lectura, 3)

proveer las bases para el desarrollo de secuencias instruccionales que puedan fortalecer las habilidades identificadas como deficientes y 4) coadyuvar a prevenir o remediar los problemas que impiden la adquisición exitosa de la lectura (Ver anexo 2).

El instrumento consta de 115 reactivos que se distribuyen en 10 subtest, en la tabla 13, se observan las habilidades que mide cada uno.

Tabla 13. Subtest que componen el instrumento EPLE

| Subtest | Reactivos | Puntos |
|---|------------------|---------------|
| Pronunciación correcta de sonidos | 15 | 15 |
| Discriminación auditiva | 10 | 10 |
| Análisis y síntesis auditivas | 20 | 20 |
| Recuperación de nombres ante la presentación de láminas | 10 | 10 |
| Seguimiento de instrucciones | 10 | 10 |
| Conocimiento del significado de las palabras | 10 | 20 |
| Sinónimos, antónimos y palabras supra ordenadas | 15 | 20 |
| Repetición de un cuento captando las ideas principales y los detalles | 10 | 10 |
| Diferencia entre dibujo y texto | 10 | 10 |
| Expresión espontánea | 5 | 10 |
| Total | 115 | 135 |

El resultado que ofrece EPLE es un puntaje crudo que puede traducirse a porcentajes. Así mismo se ofrece un perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas (Vega, 1991).

- **Lista de Cotejo del uso de “Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares” (Vega y Poncelis, 2010)**

La lista de Cotejo consta de 19 reactivos, de los cuales: 3 reactivos evalúan las estrategias antes de la lectura, 8 reactivos evalúan las estrategias durante la lectura y 8 reactivos evalúan las estrategias después de la lectura (ver anexo 3).

Como resultado se puede obtener el porcentaje y frecuencia de ocurrencia de las estrategias de lectura de cuentos para cada sesión de lectura.

- **Lista de Cotejo para la Observación de la Competencia Comunicativa**

La lista de Cotejo consta de 25 reactivos que permiten identificar la frecuencia de ocurrencia de conductas relacionadas con la Competencia comunicativa que se compone de dos dimensiones: la comprensión y la expresión del lenguaje oral (Ver anexo 8). La lista de cotejo organiza los reactivos de acuerdo con la tabla 14.

Tabla 14. Organización de reactivos de la Lista de Cotejo para la Observación de la Competencia Comunicativa

| Expresión Oral | | Comprensión | |
|--------------------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Dimensión | Cantidad de Reactivos | Dimensión | Cantidad de Reactivos |
| Expresión de la Individualidad | 3 | Del personaje principal | 6 |
| Establecer contacto con los demás | 3 | De otros personajes | 4 |
| Aprender y descubrir cosas del mundo | 3 | Del cuento | 4 |
| Sintaxis | 2 | | |

Como resultado se puede obtener el porcentaje de ocurrencia de las habilidades de la competencia comunicativa.

- **Entrevistas**

Se utilizarán dos entrevistas, una dirigida a la responsable de biblioteca con 8 preguntas abiertas, para conocer la percepción de la responsable de biblioteca sobre la lectura hacia los niños preescolares, sobre que espera que aprendan los niños en la biblioteca, las dificultades que enfrenta y la forma en que pueden apoyar su trabajo las maestras titulares, los padres de familia, las psicólogas escolares de la UNAM (ver anexo 4).

La segunda entrevista está dirigida a las maestras titulares de grupos preescolares, consta de 6 preguntas abiertas para identificar la percepción de las titulares de sala sobre la lectura hacia los niños preescolares, sobre que espera que aprendan los niños en la biblioteca, las dificultades que enfrenta y la forma en que pueden apoyar su trabajo desde la biblioteca escolar (ver anexo 5).

Ambas contienen una opción para que el entrevistado agregue los comentarios que desee.

- **Cuestionario a padres de familia**

El cuestionario se utilizará para conocer la percepción de las familias sobre la biblioteca escolar de la Estancia y sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos. En un primer apartado se incluyeron 4 preguntas abiertas para conocer su percepción sobre la lectura a los niños preescolares y su percepción sobre la biblioteca escolar. En un segundo apartado, se les presentan 11 habilidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje oral, y se les solicitará que identifiquen si su hijo las muestra: nunca, casi nunca, casi siempre o siempre (ver anexo 7).

- **Programa de Capacitación para el Uso de Estrategias Efectivas de Lectura**

Constará de 19 sesiones en las que se trabajará con la responsable de biblioteca escolar en la comprensión y aplicación de los aspectos teóricos y conceptuales de la alfabetización emergente (ver anexo 9). El programa constará de 3 momentos:

Evaluación inicial.- en la que se aplicará en una sesión de lectura, la Lista cotejable del uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010)

Intervención.- durante esta fase se considerarán 19 sesiones de trabajo en tres momentos de intervención diferentes: modelamiento, práctica compartida y práctica independiente.

Evaluación final.- en la que se volverá a aplicar en una sesión de lectura, la Lista cotejable del uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010).

Procedimiento

El procedimiento considerará tres momentos específicos que se describen a continuación.

Evaluación Inicial

- **Responsable de Biblioteca**

La evaluación inicial constará de la aplicación de la Lista cotejable del uso de *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), que se llenará durante la observación a la Bibliotecaria en una sesión de lectura de cuentos.

Para conocer la percepción de la responsable de biblioteca sobre el papel que desempeña como bibliotecaria en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares, así como, lo que espera lograr en cuanto al mismo y las dificultades que enfrenta, se realizará una entrevista abierta.

- **Niños**

Al principio del ciclo escolar, se evaluará a 10 niños preescolar, con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). Con el que se obtendrán los puntajes crudos por subtest, que pueden traducirse en porcentajes que ofrecen el perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas.

Se aplicará la lista de cotejo para la Observación de la Competencia Comunicativa (Pérez, 2005) en una sesión de lectura con la maestra titular de cada grupo, para determinar la frecuencia de ocurrencia de habilidades de comprensión y expresión oral en los niños.

- **Titulares de sala**

Para identificar la percepción de las titulares de sala sobre la biblioteca escolar como un espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de

los niños, identificar las expectativas de las titulares respecto cómo aprovechar las actividades de la biblioteca escolar para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las dificultades que han identificado para lograrlo, se realizará una breve entrevista abierta con cada titular.

- **Padres de familia**

Se entregará a las familias un folleto con información sobre los objetivos del programa de intervención y la importancia del uso de estrategias efectivas de lectura desde la biblioteca escolar para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños (ver anexo 7). También se les entregará un cuestionario con el objetivo de conocer su percepción sobre la biblioteca escolar y el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos previo al programa de intervención.

Intervención

- **Responsable de Biblioteca**

Se programarán 2 sesiones de trabajo a la semana con la responsable de biblioteca escolar. Durante la primera sesión se hará una revisión de:

4. Aspectos conceptuales del Manual Multimedia
5. Revisar el acervo de libros con el que cuenta la biblioteca escolar para seleccionar los materiales que se trabajarán durante la sesión con los niños
6. Planear los objetivos específicos y el uso de las estrategias efectivas de lectura para cada sesión de lectura a realizar con los grupos preescolares

Durante la segunda sesión de trabajo se aplicará la sesión planeada con anterioridad, considerando el modelo de colaboración con la responsable

de biblioteca escolar mediante las fases acordes al modelo de trabajo colaborativo (Vega, 2013):

Modelamiento.- Se considerarán 9 sesiones de intervención que serán conducidas por la psicóloga residente, con base en la discusión y planeación realizada previamente en la primera sesión. Durante esta fase, la responsable de biblioteca escolar retroalimentará el trabajo de la psicóloga al terminar la lectura del cuento, mediante la discusión entre psicóloga residente y responsable de biblioteca sobre lo ocurrido en la sesión y con la observación realizada con la Lista de cotejo "*Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares*" (Vega y Poncelis, 2010). La psicóloga retroalimentará los comentarios realizados por la responsable de biblioteca en función de lo que observó y de los objetivos planteados para cada sesión.

Práctica Compartida.- Se considerarán 6 sesiones de intervención que serán diseñadas e implementadas en conjunto por la psicóloga residente y la responsable de biblioteca escolar. Al terminar la lectura del cuento, se evaluará la sesión mediante la discusión entre psicóloga residente y responsable de biblioteca sobre lo ocurrido en la sesión y se llenará en conjunto la Lista de cotejo "*Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares*" (Vega y Poncelis, 2010), para poder determinar si se cumplió con los objetivos propuestos y poder tomar decisiones sobre ajustes posibles a las sesiones subsecuentes.

Práctica Independiente.- Se considerarán 4 sesiones de intervención que serán diseñadas y conducidas por la responsable de biblioteca escolar. La psicóloga residente retroalimentará el uso de las estrategias efectivas de lectura, mediante la discusión entre psicóloga residente y responsable de

biblioteca sobre lo ocurrido en la sesión y con la observación realizada con la Lista de cotejo *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), para poder determinar si se cumplió con los objetivos propuestos y poder tomar decisiones sobre ajustes posibles a las sesiones subsecuentes.

Cada día se registrará en la bitácora la información relevante de la sesión considerando si se cumplieron los objetivos propuestos, las fortalezas y aspectos que puedan mejorarse y se considerarán posibles ajustes para las sesiones subsecuentes.

Estructura de una sesión típica de revisión de aspectos conceptuales con la responsable de Biblioteca

Cada sesión de trabajo tendrá una duración aproximada de 30 minutos para evitar interferir con el trabajo administrativo de la responsable de Biblioteca y contemplará cuatro momentos:

Inicio.- En este momento se hará una recapitulación de los aspectos que la responsable de biblioteca haya considerado como los más importantes de la sesión previa y en caso de ser necesario, se puntualizarán elementos importantes que no se hayan considerado.

Desarrollo.- Se trabajará sobre aspectos teóricos del manual multimedia y el uso de estrategias efectivas de lectura para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión oral en los niños preescolares. Además, se hará la carta descriptiva para la actividad de lectura donde se plasmarán los objetivos específicos para cada sesión, se especificarán tanto el material que se leerá con los niños como las estrategias efectivas de lectura antes, durante y después de la lectura que se utilizarán.

Cierre.- Al finalizar se pedirá que elabore una conclusión de la sesión, se preguntará si hay alguna duda y se invitará a la responsable de biblioteca a que realice la actividad planeada con todos los grupos preescolares.

Evaluación de la sesión.- Para cada sesión se considerarán indicadores específicos respecto al desempeño de la responsable de Biblioteca, basados en la participación de la bibliotecaria centrada en los contenidos discutidos durante la sesión.

Estructura de una sesión típica de modelamiento/práctica compartida/práctica independiente con la responsable de Biblioteca

Cada sesión de trabajo tendrá una duración aproximada de 30 minutos para evitar interferir con la dinámica de la Estancia, con el trabajo administrativo de la responsable de Biblioteca y contemplará cuatro momentos:

Inicio.- En este momento se organizará al grupo para la actividad y se retomará con los niños los acuerdos de convivencia para poder realizar la actividad, en caso de ser necesario se incluirán actividades para enfocar la atención de los niños, tales como cantos o respiraciones.

Desarrollo.- Cada sesión se realizará la lectura de un cuento previamente seleccionado, donde se usarán las estrategias efectivas de lectura antes, durante y después de la lectura, las cuales se presentan en la tabla 15.

Tabla 15. Estrategias para antes, durante y después de la lectura

| Antes de la lectura | Durante la lectura | Después de la lectura |
|-------------------------------------|---------------------------|------------------------------|
| Arreglo del área para la actividad | Pistas visuales | Discusión |
| Activación de conocimientos previos | Pistas verbales | Confirmación |
| | Anticipación | Retroalimentación |
| | Predicción | Contar y recontar |

| | | |
|----------|----------------------------|-----------------------|
| Muestreo | Elaboración de inferencias | Enlazar información |
| | Instrucción directa | Organizar información |
| | Modelamiento | |

Con el uso de las estrategias efectivas de lectura de cuentos se promoverán el desarrollo de la comprensión del lenguaje oral y el desarrollo de la expresión del lenguaje oral, ya que favorecen que, de acuerdo con los objetivos específicos de cada sesión de trabajo, los niños expresen sus opiniones, hagan descripciones, narren sucesos, den respuestas, hagan comentarios, identifiquen diferentes situaciones que les suceden a los personajes, elaboren preguntas, entre otros.

Cierre.- Al finalizar la lectura de cada cuento se retomará información sobre la experiencia de los niños ¿les gustó?, ¿no les gustó?, se comentará lo que ocurrió en el cuento, identificando los personajes y situaciones que se presentaron, el conflicto que vivieron, cómo lo resolvieron y qué aprendizaje deja ese cuento. Además, se les invitará a continuar expresándose oralmente.

Evaluación de la sesión.- Cada tres sesiones se observará aplicando la Lista de cotejo *“Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares”* (Vega y Poncelis, 2010), para monitorear la frecuencia y forma con que la responsable de biblioteca hace uso de las estrategias efectivas de lectura.

Como parte de la colaboración con la responsable de biblioteca se propondrá la elaboración de un blog donde cada semana la responsable pueda escribir sus experiencias y dudas tanto de las sesiones de revisión teórica, como de las sesiones de trabajo con los tres grupos preescolares

para recibir retroalimentación por escrito de parte de la psicóloga residente y de las titulares de sala.

Siguiendo el modelo de acompañamiento, como parte de la capacitación estructurado por Vega (2013), durante la fase de modelamiento los momentos de cada sesión serán dirigidas por la psicóloga residente. Cuando se llegue a la fase de práctica compartida los momentos de cada sesión serán dirigida en conjunto por la psicóloga residente y la responsable de biblioteca escolar. En la fase de práctica independiente los momentos de cada sesión los dirigirá la responsable de biblioteca.

- **Niños**

El monitoreo al desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral de los niños de preescolar, se realizará con la aplicación la lista de cotejo para la Observación de la Competencia Comunicativa (Pérez, 2005), cada tres semanas durante las actividades cotidianas de la jornada, para determinar la frecuencia de ocurrencia de habilidades de comprensión y expresión oral en los niños adscritos a cada grado.

La lista de cotejo se llenará escuchando grabaciones de audio que permitan identificar la frecuencia de ocurrencia de las conductas identificadas para cada reactivo. Y se complementará con la información de la bitácora donde se registrarán aspectos relevantes como quiénes son los niños que muestran las conductas identificadas en la Lista de Cotejo.

- **Titulares de sala**

Respecto a la vinculación de actividades entre la biblioteca escolar y las salas de preescolar, semanalmente se preguntará a las titulares de las salas preescolares los contenidos que están trabajando en las salas, para empezar a abordar los mismos temas en las lecturas realizadas durante la clase de biblioteca escolar.

Además, se propondrá una reunión de entre 15 minutos y media hora cada mes entre la responsable de biblioteca escolar y cada una de las titulares de sala para que comenten lo que ambas han identificado en cuanto a: los avances, las dificultades respecto al desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión del lenguaje oral de los niños, para identificar que habilidades deben seguirse promoviendo con los niños de cada grado.

- **Padres de familia**

Se trabajará con las familias mediante avisos que comuniquen las estrategias efectivas de lectura que se están aplicando durante las sesiones de lectura de cuentos dentro de la biblioteca escolar, brindándoles sugerencias para que realicen lecturas en casa con sus hijos.

Se hará una demostración del uso de las estrategias efectivas de lectura durante las puertas abiertas programadas por la Estancia, donde se solicitará a los padres de familia comentarios por escrito de la actividad.

Evaluación final

- **Responsable de Biblioteca**

Para llevar a cabo la evaluación final se aplicará la Lista cotejable *del uso de "Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares"* (Vega y Poncelis, 2010), que se llenará observando a la bibliotecaria en una sesión de lectura de cuentos.

En el mes de mayo, se programará una segunda entrevista con la responsable de biblioteca, para identificar si hubo un cambio en la percepción de la responsable de biblioteca sobre el papel que desempeña como bibliotecaria en el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares, así como, si se cumplieron sus expectativas en cuanto al mismo y las dificultades que identificó.

- **Niños**

Hacia el final del ciclo escolar, se volverá a evaluar en tres sesiones a los mismos 10 niños evaluados a inicio del ciclo escolar, con el Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes de Lectura (EPL). Con el que se volverán a obtener los puntajes crudos por subtest, que pueden traducirse en porcentajes que ofrecen el perfil de ejecución del niño en cada una de las áreas evaluadas.

Se aplicará la lista de cotejo para la Observación de la Competencia Comunicativa (Pérez, 2005) en una sesión de lectura con la maestra titular de cada grupo, para determinar la frecuencia de ocurrencia de habilidades de comprensión y expresión oral en los niños.

Con los puntajes obtenidos durante la evaluación inicial (previo a la implementación del programa de intervención), y los porcentajes obtenidos durante la evaluación final (posterior a la implementación del programa de intervención), se podrá hacer un contraste que permitirá determinar el impacto del Programa de intervención en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral de los niños de Preescolar.

- **Titulares de sala**

Hacia el final del ciclo escolar, se programará una segunda entrevista con cada maestra titular para indagar si hubo un cambio en su percepción sobre la biblioteca escolar como un espacio para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños, respecto a la entrevista inicial. Durante esta entrevista se identificará si se cumplieron las expectativas de las titulares respecto cómo aprovechar las actividades de la biblioteca escolar para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños y las dificultades que han identificado para lograrlo.

- **Padres de familia**

Se volverá a entregar el cuestionario con el objetivo de conocer si hubo un cambio en su percepción sobre el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos posterior al programa de intervención.

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, X., Cañate, S., y Ruiz, Y. (2015) *El cuento: herramienta para el aprendizaje de la comprensión lectora en preescolar y básica primaria* (Tesis de Licenciatura). Universidad de Cartagena, España.
- Albelda, B. (2019) Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación* (384). 11-39
- Alfaro, H. (2009) Los bibliotecarios y la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*. Vol. 23 (49). 179-195
- Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje*. Disponible en: uvtol.tol.itesm.mx/Webpage/ppt/PonenciaTrabajoColaborativoVirtual.doc
- Asociación Internacional de Bibliotecarios y Bibliotecas. (2001) *Directrices de la IFLA/UNESCO para la biblioteca escolar*. Autor
- Baralo, M. (2000) El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nevrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas* (47).164-171
- Barnes, P. (2002) La biblioteca escolar como recurso central del aprendizaje: propuesta de formación en el centro educativo. *Anales de Documentación*, núm. 5. 21-49
- Berger, S. (2009). *Best practices for training early childhood professionals*. USA: Readleaf Press.
- Bigas, M. (2008) El lenguaje Oral en la Escuela Infantil. *Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional*. (17). 33-39.

- Borzzone, A. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas lingüísticas. *Psykhe*, 14(1), 193-209. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/967/96714115.pdf>
- Calonje, P. (2008) La biblioteca escolar y la formación lectora. *Segunda Época*. 1er semestre. 77-90
- Cassany, D., Luna, M. y Saenz, G. (2003) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó
- Consejería de Educación (s.f.) *La Comprensión Oral*. Sevilla: España
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., Charner, K (2013) *Developmentally appropriate practice. Focus on Preschoolers*. Washington: National Association for the Education of Young Children
- Coronas, M. (2000) *La biblioteca escolar: un espacio para leer, escribir y aprender*. España: Gobierno de Navarra
- Dawkins, S., Ritz, M. y Louden, W. (2009). Learning by doing: preservice teachers as reading tutors. *Australian Journal of teacher education*, Vol. (34). 40-49.
- De Diego, J. (1996): Aprender a usar el lenguaje en la escuela infantil. *Aula Barcelona* (46). 9-13.
- Dueñas, N. (2009) Sistema de actividades para la capacitación del bibliotecario escolar en el desarrollo de las habilidades de trabajo independiente. *Sociedad de la Información*. No. 18. 1-10.
- Escoriza, M. (2015) *La biblioteca escolar y su importancia dentro del aula de educación infantil*. Universidad de Alicante: Facultad de Educación
- Guarneros, Vega y Silva (2017) *Evolución del lenguaje en el niño*. México: UNAM y Ed. PAX
- Helfrich, S. y Bean, R. (2011). What Matters: Preparing teachers of Reading. *Reading Horizons*, Vol. (50). 241-262.

- Hoffman, J., Pearson, D. (2000) Reading teacher education in the next millennium: What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should. *Reading Research Quarterly*. 35, (1). 28-44.
- Küçükoğlu, H. (2013). Improving Reading skills through effective reading strategies. *Social and Behavioral Science*, Vol. (70). 709-714.
- Llamazares y Alonso-Cortes, (2016) Lectura compartida y comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. (71). 151-172
- Marín, N. (2011). *Modelo para la capacitación básica de bibliotecarios*. (Tesis de licenciatura). Bogotá: Universidad Javeriana
- Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (s.f) *Lectura Compartida*. Chile: Autor
- Novljan, S. (1998). Pupils' reading is better in schools with a librarian: evidence from Slovenia. *Journal of Research in Reading*, Vol. (21), No. 3. 228-231
- Ortega, S. (2016). *Promoción del Lenguaje Oral en Niños Preescolares a través de la Lectura Dialógica de Cuentos*. Reporte de Experiencia Profesional de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM
- Panitz, T. (1996). A definition of collaborative vs. cooperative learning. *Deliberations*. Disponible en: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz->
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009) *Psicología del desarrollo*. México: Mc Graw Hill
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Pérez, G. (2005). *Desarrollo de la comprensión y expresión oral en niños maternas*. Reporte de Experiencia Profesional de Maestría. Facultad de Psicología: UNAM

- Quezada, M. (diciembre 1998) Desarrollo del lenguaje del niño de 0 a 6 años. *Congreso de Madrid*.
- Ramírez, J. (2002) La Expresión Oral. *Contextos Educativos* (5). 57-72
- Rodríguez, H. (1995). Sobre el papel del bibliotecólogo. *Bibliotecas*. Vol. 13 (1)
- Rugeiro, J. (2014) *Análisis del Impacto de un programa de intervención para desarrollar prácticas alfabetizadoras en madres y profesoras de preescolar* (Tesis doctoral). México: UNAM
- Saracho, O. (2001). Exploring young children's literacy development through play. *Early Child Development and Care*, 167(1), 103-114.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Las bibliotecas escolares en México. Un diagnóstico desde la comunidad escolar*. México: Autor
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Educación Preescolar*, México: Autor.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994) *Manifiesto sobre las bibliotecas públicas*.
- Vega, L. (2006) Los años preescolares. Su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega y Cols. (2006) *Alfabetización: Retos y perspectivas*. México: UNAM.
- Vega, L. (2011) El desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En L. Vega (ed.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje en niños preescolares Manual para Profesionales y Padres*. México: UNAM
- Vega (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y el bienestar infantil. En I. Seda y R. Pastor (Eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*. México: UNAM.

- Vega, L., y Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: UNAM
- Vega, L., Poncelis, M. y Guarneros, E. (2018) *Estrategias para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares Manual para Docentes*. México: UNAM
- Vega, L. (Coord.). (2019) *La capacitación a Educadoras para la promoción de la alfabetización emergente en niños preescolares*. México: UNAM
- Vilá, M. (s.f) Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía*, no. 330.46-50.
- Vila, M. y Vila, I. (1994) acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Vol. 23. 45-54
- Wray, D. y Medwell, J. (1994). *Student Teachers and Teaching Reading*. Blackwell Publishers: Oxford.
- Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. 28, (5). Disponible en: [http:// contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02. htm](http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm)

Anexos

Anexo 1

CARTA DESCRIPTIVA PROGRAMA "COLABORACIÓN ENTRE PROFESIONALES PARA EL USO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA DE CUENTOS"

Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Residencia en Psicología Escolar

Institución: Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil no. 153

Destinatario: Responsable de biblioteca escolar

Responsable: Lic. Irene Madelaine García Aréyza

Objetivo del programa: Favorecer que la responsable de biblioteca escolar utilice estrategias efectivas de lectura de cuentos para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

| Sesión | Objetivo | Material | Actividad | Evaluación |
|--------|---|--|---|---|
| 1 | Revisión teórica de los conceptos del Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Discutir sobre el desarrollo del lenguaje en preescolar | Que los comentarios de la responsable de biblioteca sean acordes con los conceptos teóricos |
| 2 | Revisión teórica de los conceptos del Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Comentar las estrategias efectivas de lectura | Que los comentarios de la responsable de biblioteca sean acordes con los conceptos teóricos |
| 3 | Revisión teórica de los conceptos del Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Manual Multimedia "Estrategias Para Promover la Alfabetización Emergente en Niños Preescolares" | Comentar las estrategias efectivas de lectura | Que los comentarios de la responsable de biblioteca sean acordes con los conceptos teóricos |
| 4 | Identifique el uso las estrategias efectivas para antes y durante de lectura de cuentos | Lista de Cotejo para el Uso de las Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares | Lectura con los niños de Preescolar | Identifique las estrategias efectivas de lectura cuando las observa |

| | | | | |
|---|--|---------------------------|-------------------------------------|--|
| 5 | Usa las estrategias efectivas de antes y durante la lectura de cuentos de manera conjunta con la psicóloga | Cuento "Feliz cumpleaños" | Lectura con los niños de Preescolar | Planifique y aplique las estrategias efectivas de lectura en conjunto con la psicóloga residente |
| 6 | Usa las estrategias efectivas de antes y durante la lectura de cuentos de manera independiente | Cuento "Lety Lechuza" | Lectura con los niños de Preescolar | Planifique y aplique las estrategias efectivas de lectura de manera independiente |

Anexo 2

INSTRUMENTO PARA EVALUAR HABILIDADES PRECURRENTES

PARA LA LECTURA (EPLÉ)

Lizbeth O. Vega Pérez (1991)

| | | | |
|-----------------------|-------------|---------------------|-------------|
| Nombre del niño _____ | | | |
| Edad _____ años | _____ meses | Grado escolar _____ | Fecha _____ |

| | | | |
|--------------------------|--|----------------------------|--|
| Nombre del padre _____ | | Edad _____ | |
| Ocupación _____ | | Escolaridad _____ | |
| Nombre de la madre _____ | | Edad _____ | |
| Ocupación _____ | | Escolaridad _____ | |
| Dirección _____ | | | |
| Teléfono _____ | | Inicio _____ Término _____ | |

SUBTEST 1.
PRONUNCIACION CORRECTA DE SONIDOS
DEL HABLA

SUBTEST 2. DISCRIMINACION DE SONIDOS

| REACTIVO | RESPUESTA DEL NIÑO | |
|----------|--------------------|------------|
| | CORRECTA | INCORRECTA |
| GLS | | |
| FLAN | | |
| REAL | | |
| ALTO | | |
| BAÑO | | |
| OLMO | | |
| PEDRO | | |
| BLUSA | | |
| GRITO | | |
| MIXTO | | |
| PERFIL | | |
| ARAÑA | | |
| OBJETO | | |
| PLEBEYO | | |
| DESGLOSA | | |

| REACTIVO | CORRECTO | INCORRECTO |
|--------------------|----------|------------|
| PAN - BAN | | |
| DÍA - TÍA | | |
| PATA - BATA | | |
| RAMA - RAMA | | |
| MONO - MONO | | |
| CORREDOR - COMEDOR | | |
| PALETA - PALETA | | |
| BESARÁ - PESARÁ | | |
| ALEMÁN - ADEMÁN | | |
| PANAL - BANAL | | |

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS.
a) SINTESIS

SUBTEST 3. ANALISIS Y SINTESIS AUDITIVAS
b) ANALISIS

| REACTIVO | CORRECTO | INCORRECTO |
|------------------------|----------|------------|
| CO - CHE | | |
| TE - MA | | |
| CA - RRE - TA | | |
| CO - RO - ÑA | | |
| RO - PE - RO | | |
| TE - LE - FO - NO | | |
| LA PI - CE - RO | | |
| CE - NI - CE - RO | | |
| TE - LE - VI - SI - ÓN | | |
| DES - AR - MA - DOR | | |

| REACTIVO | CORRECTO | INCORRECTO |
|---------------|----------|------------|
| ANTEOJOS | | |
| SOBRECARGO | | |
| INTERPERSONAL | | |
| TELEFOTO | | |
| AUTOPISTA | | |
| CUENTAGOTAS | | |
| MARCAPASOS | | |
| ANTESALA | | |
| PORTAVIONES | | |
| CUMPLEAÑOS | | |

SUBTEST 4. RECUPERACION DE NOMBRES ANTE LA PRESENTACION DE LÁMINAS

| REACTIVO | CORRECTO | INCORRECTO |
|------------|----------|------------|
| VENTANA | | |
| CORTINA | | |
| PERIODICO | | |
| CUADRO | | |
| TELEVISION | | |
| FLORERO | | |
| CARREOLA | | |
| LIBRERO | | |
| MESITA | | |
| LAMPARA | | |

SUBTEST 5. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

| REACTIVOS | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | C | I | C | I | C | I | C | I |
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | |

SUBTEST 6. CONOCIMIENTO DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE CADA RESPUESTA DEL NIÑO.

| REACTIVO | RESPUESTA DEL NIÑO |
|----------|--------------------|
| FLOR | |
| CASA | |
| LIBRO | |
| SUETER | |
| BEBE | |
| LAPIZ | |
| SONAJA | |
| CARRO | |
| PERRO | |
| PAPA | |

SUBTEST 7. COMPRESION DE SINONIMOS, ANTONIMOS Y PALABRAS SUPRAORDINADAS ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE RESPUESTA DEL NIÑO.

a) Sinónimos

| | |
|-----------|--|
| Hogar | |
| Can | |
| Oveja | |
| Asno | |
| Terminado | |

b) Antónimos

| | |
|--------|--|
| Día | |
| Arriba | |
| Lento | |
| Fácil | |
| Flaco | |

c) Palabras Supraordinadas (conceptos)

| <i>REACTIVO</i> | <i>RESPUESTA DEL NIÑO</i> |
|------------------------|---------------------------|
| ANIMALES | |
| FLORES | |
| FRUTAS | |
| MEDIOS DE TRANSPORTE | |
| INSTRUMENTOS MUSICALES | |

SUBTEST 8. REPETICION DE UN CUENTO, CAPTANDO LAS IDEAS PRINCIPALES Y LOS DETALLES.
ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

SUBTEST 9. DIFERENCIA ENTRE DIBUJO Y TEXTO.

| | <i>ILUSTRACION</i> | | <i>TEXTO</i> | |
|---|--------------------|---|--------------|---|
| | C | I | C | I |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |

SUBTEST 10. EXPRESION ESPONTANEA
ANOTE EXACTA Y TEXTUALMENTE LA RESPUESTA DEL NIÑO.

Uso adecuado de sustantivos _____

Vocabulario rico en términos de:

Número _____ Diversidad _____

Elaboración gramatical adecuada _____

Adecuada secuenciación de ideas _____ % _____

Total de aciertos posibles EPLE _____

Total de aciertos _____ % _____

CONCLUSIONES

Firma: _____

Anexo 3



Lista de cotejo del uso de "Estrategias para la promoción de la comprensión del lenguaje oral y el conocimiento de las características del lenguaje escrito para niños preescolares" (Vega y Poncelis, 2010)



Fecha _____ Escuela: _____ Grupo _____

Observador _____ Periodo de observación _____

Actividad _____

Maestra: _____

| ESTRATEGIAS | FRECUENCIA |
|---|------------|
| ANTES | |
| Acondiciona el espacio para llevar a cabo la actividad. | |
| Hace preguntas a los niños, relacionadas con el tema que se va a trabajar | |
| Muestra la portada del texto (dibujo, autor) a los niños. | |
| DURANTE | |
| Pide a los niños que realicen una descripción o narración, a partir de lo observado en el material. | |
| Hace sugerencias o proporciona pistas verbales para que los niños den una respuesta positiva. | |
| Propicia que los niños se adelanten a mencionar alguna palabra. | |
| Hace preguntas para que el niño pueda predecir la continuación de un hecho, la lógica de una explicación o el final de una historia. | |
| Durante la actividad hace pausas para preguntar a los niños sobre la historia. | |
| Hace preguntas sobre las características físicas y/o utilidad de determinados objetos | |
| Proporciona instrucciones directas para la realización de la actividad. | |
| Ofrece modelamiento a los niños. | |
| DESPÚES | |
| Promueve discusiones grupales sobre el tema que se abordó. | |
| Hace preguntas para corroborar las predicciones. | |
| Proporciona retroalimentación mencionando si la información dada por los niños es correcta o no. | |
| Al proporcionar retroalimentación informa acerca de las respuestas correctas y explica las razones por las que una respuesta es incorrecta. | |
| Hace preguntas dirigidas a la comprensión del tema. | |
| Pide a los niños que intenten recontar la lectura. | |
| Organiza y guía actividades (recortar, organizar, armar, reproducir, etc.) con el tema que se trabajó. | |
| Proporciona reforzamiento positivo a los intentos de los niños | |
| TOTAL | |
| PORCENTAJE | |

Comentarios y Observaciones

PAPIIT300514

Anexo 4

GUIA DE ENTREVISTA A BIBLIOTECARIA

Nombre de la maestra: _____

Tiempo que atiende a cada grupo por semana: _____

1. ¿Consideras que es importante leerles a los niños? ¿Por qué?
2. ¿Qué aprenden los niños cuando se les leen cuentos?
3. ¿Qué te gustaría que aprendieran los niños preescolares en la biblioteca?
4. ¿Cómo podrías lograrlo?
5. ¿Qué dificultades has tenido?
6. ¿Cómo podrían apoyar tu trabajo las maestras titulares?
7. ¿Cómo podrían apoyar tu trabajo los padres de familia?
8. ¿Cómo podríamos apoyar tu trabajo desde nuestra formación como psicólogas escolares?

ALGÚN COMENTARIO QUE QUISIERAS AGREGAR

Anexo 5

GUIA DE ENTREVISTA A MAESTRAS TITULARES

Nombre de la maestra: _____

Tiempo que atiende a cada grupo por semana: _____

1. ¿Consideras que es importante leerles a los niños? ¿Por qué?
2. ¿Qué aprenden los niños cuando se les leen cuentos?
3. ¿Qué te gustaría que aprendieran los niños preescolares en la biblioteca?
4. ¿Cómo se podría lograr?
5. ¿Qué dificultades has identificado?
6. ¿Cómo podrían apoyar tu trabajo la responsable de biblioteca?

ALGÚN COMENTARIO QUE QUISIERAS AGREGAR



Universidad Nacional Autónoma de México



Programa de Maestría y Doctorado en Psicología
Maestría en Psicología
Programa de Residencia en Psicología Escolar

“Uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos en la biblioteca escolar”



Residente:

Lic. Irene Madelaine García Aréyzaga

Ciclo Escolar

2019-2020

Lenguaje Oral en Preescolar

Normalmente se asume que el desarrollo del lenguaje oral está completo una vez que el niño se expresa de forma reconocible, y se piensa que los desarrollos posteriores son extensiones y refinamientos de las formas lingüísticas ya existentes. Sin embargo, los niños de entre tres y ocho años de edad todavía tienen que dominar muchos de los aspectos estructurales del lenguaje, aprender muchas habilidades de comunicación y aprender las formas y funciones del lenguaje (Vega, 2006).



“En la etapa preescolar, las habilidades que componen el lenguaje se consolidan y expanden (Vega, 2006)”

El desarrollo del lenguaje oral en preescolar es importante porque (Vega, Poncelis y Guarneros, 2018):

- Se relaciona con el desarrollo cognoscitivo ya que, por un lado, proporciona herramientas para la solución de problemas y por otro, permite la formación de conceptos y sus relaciones.
- Favorece la socialización, ya que es un vehículo importante para la autorregulación y permite al niño expresar lo que piensa y siente.
- Permite la interacción que, a su vez, posibilita al niño desarrollar el sentido de pertenencia a su comunidad y ser aceptado por la misma.

El conocimiento que los niños construyen sobre el lenguaje se basa, por un lado, en la observación de los otros miembros de la comunidad y por otro, en su participación activa en actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje (Vega, 2006). Dentro de la Estancia para el Bienestar y el Desarrollo Infantil no. 153, una de estas actividades cotidianas relacionadas con el lenguaje es la clase de biblioteca escolar.

Biblioteca Escolar

La biblioteca escolar es un espacio organizado de recursos de aprendizaje y un centro dinámico de procesos de enseñanza-aprendizaje donde se promueve un encuentro social que influye en el desarrollo de los niños, particularmente en su lenguaje (Escoriza, 2015).



Para favorecer el desarrollo del lenguaje oral de los niños en etapa preescolar, los cuentos son una herramienta muy completa que, entre otras cosas: favorecen la adquisición de habilidades lingüísticas, la posibilidad de manejar información concreta y abstracta y favorecen la comprensión y expresión del lenguaje oral.

Para lograr el desarrollo óptimo del lenguaje oral de los niños, esta lectura requiere del uso de estrategias efectivas de lectura en diversos momentos: antes, durante y después de la lectura.

| Antes de la lectura | Durante la lectura | Después de la lectura |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Arreglo del área para la actividad •Activación de conocimientos previos •Muestreo | <ul style="list-style-type: none"> •Pistas visuales •Pistas verbales •Anticipación •Predicción •Elaboración de inferencias •Instrucción directa •Modelamiento | <ul style="list-style-type: none"> •Discusión •Confirmación •Retroalimentación •Contar y recontar •Enlazar información •Organizar información |

El uso de estas estrategias efectivas de lectura permite que el adulto aproveche todas las oportunidades de comunicación que ofrece la narración de una historia. Para ello, el adulto puede cuestionar, platicar, aclarar y resolver dudas de los niños, relacionadas con la propia historia y con las vivencias de los niños (Rugerio y Guevara, 2015, citado en Vega y cols., 2019).

De las consideraciones anteriores, destaca el impacto que tiene el uso de las estrategias efectivas de lectura de cuentos, para promover el desarrollo del lenguaje oral de los niños preescolares.

En este punto, es importante resaltar que es la bibliotecaria de la Estancia, la que puede posibilitar que en el tiempo destinado a la biblioteca escolar se promuevan las habilidades comunicativas de los niños. Los bibliotecarios tienen una labor no sólo técnica sino también pedagógica, ofreciendo a los alumnos todas las oportunidades para el uso adecuado de las fuentes de información y el acceso a la lectura como forma de entretenimiento y aprendizaje (Dueñas, 2009).

Dentro del marco del proyecto “*Promoción del Desarrollo Integral en Niños Preescolares*” del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la UNAM, se propone trabajar un programa de colaboración para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos en la biblioteca escolar.

OBJETIVO

- Que la responsable de biblioteca escolar aplique las estrategias efectivas de lectura de cuentos, para favorecer el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje oral en niños preescolares.

PARTICIPANTES

- Niños de Preescolar I, Preescolar II y Preescolar III
- Responsable de biblioteca escolar

ESCENARIO

- Biblioteca escolar de la Estancia

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

El programa de colaboración constará de tres fases:

- Evaluación Inicial

Con la aplicación de una lista de cotejo se determinará la frecuencia de uso de las estrategias efectivas de lectura que utiliza la responsable de biblioteca escolar.

Por medio de listas de cotejo y del Instrumento para evaluar las habilidades precurrentes de lectura se conocerá el nivel de comprensión y expresión de lenguaje oral de los niños.

- Intervención

Por medio de acompañamiento se promoverá el uso de las estrategias efectivas de lectura de cuentos dentro de la clase de biblioteca escolar.

- Evaluación final

Para conocer el impacto del uso de estrategias efectivas de lectura en el desarrollo del lenguaje oral de los niños se aplicarán los mismos instrumentos tanto a la responsable de biblioteca, como a los niños.

Tutora:

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Supervisora:

Mtra. Ma. Fernanda Poncelis Raygoza

Dudas o comentarios:

Dra. Lizbeth O. Vega Pérez

Cubículo E-205, 2° piso edificio E posgrado

Facultad de Psicología, UNAM

psicologasunam@hotmail.com

Anexo 7

CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Estimado padre de familia. Sea tan amable de contestar el siguiente cuestionario, el cual tiene como finalidad conocer la percepción que tiene usted en relación con la biblioteca escolar de la estancia y el desarrollo del lenguaje de sus hijos.

Con base en la información que usted proporcione, se realizarán actividades dirigidas a padres, las cuales forman parte del *Programa de promoción del desarrollo psicológico integral de niños preescolares* propuesto por la Dra. Lizbeth Vega Pérez y un equipo de psicólogas residentes de la Maestría en Psicología Escolar. De antemano agradecemos su colaboración.

Nombre del padre _____

Nombre del niño _____

Sala _____

1. ¿Considera importante leerles a los niños? _____ ¿Por qué?

2. ¿Qué aprenden los niños cuando se les lee?

3. ¿Considera importante que la estancia cuente con una biblioteca escolar?
_____ ¿Por qué?

4. ¿Qué le gustaría que su hijo aprendiera en la biblioteca escolar?

De los siguientes aspectos, **marque con una X** la opción que considere que su hijo realiza.

| | | Nunca | Casi nunca | Casi siempre | Siempre |
|----|--|-------|------------|--------------|---------|
| 1 | Manifiesta sus opiniones | | | | |
| 2 | Se expresa para satisfacer necesidades | | | | |
| 3 | Establece elecciones y preferencias | | | | |
| 4 | Se expresa con coherencia | | | | |
| 5 | Se expresa con fluidez | | | | |
| 6 | Usa el lenguaje oral para comunicarse y relacionarse con otros niños y/o adultos | | | | |
| 7 | Relata lo que ve en los libros o en otro material impreso | | | | |
| 8 | Hace preguntas para saber sobre diferentes temas, situaciones o hechos. | | | | |
| 9 | Hace preguntas de ¿por qué?, ¿quién? y ¿cómo? | | | | |
| 10 | Realiza descripciones sobre objetos, personas o lugares | | | | |
| 11 | Logra narrar un cuento con sus propias palabras | | | | |
| 12 | Tiene interés por que le lean cuentos | | | | |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Atentamente
Maestría en Psicología
Residencia en Psicología Escolar UNAM

Lic. Irene Madelaine García Aréyzaga
 Residente

Mtra. María Fernanda Poncelis
 Supervisora

Dra. Lizbeth Vega Pérez
 Tutora

Dudas o comentarios:
Dra. Lizbeth O. Vega Pérez
 Cubículo E-205, 2° piso edificio E posgrado
 Facultad de Psicología, UNAM
psicologasunam@hotmail.com

Anexo 8

LISTA COTEJABLE OBSERVACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

| | | |
|----------------------|--------------|-------------------|
| SESIÓN: _____ | FECHA: _____ | ESTRATEGIA: _____ |
| OBJETIVO: _____ | | |
| ESCENARIO: _____ | | GRUPO: _____ |
| PARTICIPANTES: _____ | | |

1. Competencia Comunicativa

TOTAL

| | | |
|--|--|--|
| 1.1 Expresión Oral: Expresarse efectivamente hacia los demás | | |
| 1.1.1 Expresión de la individualidad | | |
| 1.1.1.1 Manifiestar opiniones | | |
| 1.1.1.2 Satisfacer necesidades | | |
| 1.1.1.3 Establecer elecciones y preferencias | | |
| 1.1.2 Establecer contacto con los demás | | |
| 1.1.2.1 Controlar el comportamiento de los demás | | |
| 1.1.2.2 Hablar para informar | | |
| 1.1.2.3 Se interrelaciona cantando o narrando cuentos | | |
| 1.1.3 Aprender y descubrir cosas del mundo | | |
| 1.1.3.1 Describir objetos | | |
| 1.1.3.1.1 Reconocer características principales | | |
| 1.1.3.1.2 Reconocer usos de los objetos | | |
| 1.1.4 Sintaxis | | |
| 1.1.4.1 Expresa con coherencia | | |
| 1.1.4.2 Expresa con fluidez | | |
| 1.2 Comprensión: Entender a los otros lo que están comunicando | | |
| 1.2.1 Del personaje principal | | |
| 1.2.1.1 ¿Quién es el personaje principal? | | |
| 1.2.1.2 ¿Qué hizo el personaje principal? | | |
| 1.2.1.3 ¿Qué siente el personaje principal en X momento? | | |
| 1.2.1.4 ¿Cómo es el personaje principal? | | |
| 1.2.1.5 ¿Cómo es la ropa del personaje principal? | | |
| 1.2.1.6 ¿Por qué crees que el personaje principal hizo X acción? | | |
| 1.2.2 De otros personajes | | |
| 1.2.2.1 ¿Qué hacía X personaje primero? | | |
| 1.2.2.2 ¿Quién hizo X acción? | | |
| 1.2.2.3 ¿Por qué crees que sucede X acción? | | |
| 1.2.2.4 ¿Cómo es la ropa de X personaje? | | |
| 1.2.3. Del cuento | | |
| 1.2.3.1 ¿Dónde sucede el cuento? | | |
| 1.2.3.2 ¿Cuándo sucede el cuento? | | |
| 1.2.3.3 ¿Cómo es el lugar donde sucede el cuento? | | |
| 1.2.3.4 ¿Qué pasó al final del cuento? | | |

Anexo 9

CARTA DESCRIPTIVA GENERAL DEL “PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA EL USO DE ESTRATEGIAS EFECTIVAS DE LECTURA DE CUENTOS PARA FAVORECER LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL DE NIÑOS PREESCOLARES”

Institución: Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil no. 153

Destinatario: Responsable de biblioteca escolar

Responsable: Lic. Irene Madelaine García Aréyzaga

Objetivo del programa: Capacitar a la responsable de biblioteca escolar para que utilice estrategias efectivas de lectura de cuentos que favorezcan el desarrollo de la expresión y la comprensión del lenguaje oral de los niños preescolares.

| MODELAMIENTO | | | | |
|--------------|---|-----------------------------------|---|--|
| SESIÓN | OBJETIVO | Materiales | Actividades | Evaluación |
| 1 | Que la responsable de biblioteca escolar analice el programa de capacitación para el uso de estrategias efectivas de lectura de cuentos | Presentación en PPT | Exponer la estructura general del programa de capacitación. Organizar tiempos específicos para las reuniones de trabajo. Se pedirá que realice la actividad 1 del manual multimedia | Comentarios realizados por la responsable de biblioteca que enriquezcan el programa de capacitación |
| 2 | Que la responsable de biblioteca analice la planeación de la primera sesión de lectura con los niños de preescolar | Planeación de sesión 1 de lectura | Discusión sobre la primera actividad del manual multimedia Hacer una lectura conjunta de la planeación de la sesión 1 de lectura con los niños para discutirla Se pedirá a la responsable de biblioteca que realice la lectura del capítulo 1 y que haga la actividad 2 | Comentarios realizados por la responsable de biblioteca que enriquezcan la planeación comentada Respuesta de la actividad 1 del manual multimedia |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 3 | Que la responsable de biblioteca identifique las estrategias efectivas para antes de lectura de cuentos, al observar a la psicóloga | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | La responsable de biblioteca aplicará la lista de cotejo mientras observa a la psicóloga residente en actividad de lectura con los niños Se pedirá que realice la lectura de Desarrollo del lenguaje y la actividad 2 del manual multimedia | Que la responsable de biblioteca identifique el 100% de las estrategias efectivas para antes de la lectura que se planearon. Ajustes a considerar para sesiones posteriores que estén fundamentados en el uso de las estrategias efectivas de lectura |
| 4 | Que la responsable de biblioteca exprese la importancia del desarrollo del lenguaje en la etapa preescolar Que analice la planeación de la segunda sesión de lectura con los niños preescolares | Respuestas en el manual multimedia Planeación sesión 2 de lectura | Discusión sobre la importancia del desarrollo del lenguaje oral en la etapa preescolar Se pedirá que realice la actividad 3 y la lectura sobre alfabetización emergente del manual multimedia | Respuestas de las actividades 1 y 2 del manual multimedia que se correspondan con los elementos conceptuales revisados en el capítulo 1: importancia, función y cómo aprenden los niños sobre el lenguaje oral. |
| 5 | Que la responsable de biblioteca identifique las estrategias efectivas para durante la lectura de cuentos, al observar a la psicóloga | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | La responsable de biblioteca aplicará la lista de cotejo mientras observa a la psicóloga residente en actividad de lectura con los niños | Que la responsable de biblioteca identifique el 100% de las estrategias efectivas para aplicar durante la lectura que se planearon y los comentarios respecto a ajustes a considerar para sesiones posteriores |

| | | | | |
|-----------------|--|---|--|---|
| <p>6</p> | <p>Que la responsable de biblioteca exprese la importancia de la alfabetización emergente</p> <p>Que la responsable de biblioteca analice la planeación de la tercera sesión de lectura con los niños de preescolar</p> | <p>Planeación de sesión 3 de lectura</p> | <p>Discusión sobre la tercera actividad del manual multimedia</p> <p>Hacer una lectura conjunta de la planeación de la sesión 3 de lectura con los niños para discutirla</p> <p>Se pedirá que realice las actividades 4, 5 y 6, así como la lectura de estrategias para promover la alfabetización emergente del manual multimedia</p> | <p>Comentarios realizados por la responsable de biblioteca que enriquezcan la planeación y que estén fundamentados en el uso de las estrategias efectivas de lectura.</p> <p>Respuesta de la actividad 3 del manual multimedia que considere los elementos teóricos revisados en el capítulo 1.</p> |
| <p>7</p> | <p>Que la responsable de biblioteca identifique las estrategias efectivas para después de lectura de cuentos, al observar a la psicóloga</p> | <p>Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010)</p> | <p>La responsable de biblioteca aplicará la lista de cotejo mientras observa a la psicóloga residente en actividad de lectura con los niños</p> | <p>Que la responsable de biblioteca identifique el 100% de las estrategias efectivas para después de la lectura que se planearon y los comentarios respecto a ajustes a considerar para sesiones posteriores</p> |
| <p>8</p> | <p>Que la responsable de biblioteca exprese por qué es importante incluir las estrategias efectivas de lectura en sus actividades</p> <p>Que analice la planeación de la cuarta sesión de lectura con los niños preescolares</p> | <p>Respuestas en el manual multimedia</p> <p>Planeación sesión 4 de lectura</p> | <p>Discusión sobre la importancia de las estrategias</p> <p>Hacer una lectura conjunta de la planeación de la sesión 4 de lectura con los niños para discutirla</p> <p>Se pedirá que realice la lectura</p> | <p>Respuesta actividades 4, 5 y 6 que retomem aspectos conceptuales sobre la importancia de incluir las estrategias efectivas de lectura: qué le permiten al adulto, qué promueven en</p> |

| | | | | |
|----------------------------|---|--|--|--|
| | | | de las estrategias para antes y que realice las actividades 7 y 8 del manual multimedia | los niños y qué características tienen |
| 9 | Que la responsable de biblioteca identifique las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, al observar a la psicóloga | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | La responsable de biblioteca aplicará la lista de cotejo mientras observa a la psicóloga residente en actividad de lectura con los niños | Que la responsable de biblioteca identifique todas las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |
| PRACTICA COMPARTIDA | | | | |
| 10 | Que la responsable de biblioteca exprese su experiencia con el uso de las estrategias para antes de la lectura Que analice la planeación de la quinta sesión de lectura con los niños preescolares | Respuestas en el manual multimedia Planeación sesión 5 de lectura | Comentar la experiencia con las estrategias para antes de la lectura Hacer una lectura conjunta de la planeación de la sesión 5 de lectura con los niños para discutirla Se pedirá que realice la lectura de las estrategias para durante y que realice las actividades 9 y 11 del manual multimedia | Respuesta de las actividades 7 y 8 donde se exprese su experiencia con el uso de las estrategias efectivas de lectura considerando elementos conceptuales sobre cómo las estrategias favorecieron el desarrollo del lenguaje de los niños. |
| 11 | Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades en conjunto con la psicóloga | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | La responsable de biblioteca participará activamente en la aplicación de las estrategias efectivas de lectura en una actividad de lectura con los niños en conjunto con la psicóloga | Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |

| | | | | |
|-----------|--|---|---|--|
| | | | residente | |
| 12 | <p>Que la responsable de biblioteca exprese su experiencia con el uso de las estrategias para durante la lectura</p> <p>Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades en conjunto con la psicóloga</p> | <p>Respuestas en el manual multimedia</p> <p>Computadora</p> | <p>Comentar la experiencia con las estrategias para durante la lectura</p> <p>Hacer la planeación de la sesión 6 de lectura</p> <p>Se pedirá que realice la lectura de las estrategias para durante y que realice las actividades 13 y 14 del manual multimedia</p> | <p>Respuesta de las actividades 9 y 11 donde se exprese su experiencia con el uso de las estrategias efectivas de lectura considerando elementos conceptuales sobre cómo las estrategias favorecieron el desarrollo del lenguaje de los niños.</p> <p>Planeación de la sesión 6 de lectura</p> |
| 13 | <p>Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades en conjunto con la psicóloga</p> | <p>Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010)</p> | <p>La responsable de biblioteca participará activamente en la aplicación de las estrategias efectivas de lectura en una actividad de lectura con los niños en conjunto con la psicóloga residente</p> | <p>Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon</p> |
| 14 | <p>Que la responsable de biblioteca exprese su experiencia con el uso de las estrategias para después de la lectura</p> <p>Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades en conjunto con la psicóloga</p> | <p>Respuestas en el manual multimedia</p> <p>Computadora</p> | <p>Comentar la experiencia con las estrategias para después de la lectura</p> <p>Hacer la planeación de la sesión 7 de lectura</p> <p>Se le pedirá que realice la actividad 16 del manual multimedia</p> | <p>Respuesta de las actividades 9 y 11 donde se exprese su experiencia con el uso de las estrategias efectivas de lectura considerando elementos conceptuales sobre cómo las estrategias favorecieron el desarrollo del lenguaje de los</p> |

| | | | | |
|-------------------------------|---|--|--|---|
| | | | | niños. Planeación de la sesión 7 de lectura |
| 15 | Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades en conjunto con la psicóloga | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | La responsable de biblioteca participará activamente en la aplicación de las estrategias efectivas de lectura en una actividad de lectura con los niños en conjunto con la psicóloga residente | Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |
| PRACTICA INDEPENDIENTE | | | | |
| 16 | Que la responsable de biblioteca exprese cómo ha modificado su práctica | Respuestas en el manual multimedia Computadora | Discusión sobre las modificaciones que ha realizado en su práctica | Respuestas de la actividad 16 donde se incorporen elementos del desarrollo del lenguaje oral, la importancia de usar las estrategias efectivas de lectura, qué le han permitido lograr en ella como bibliotecaria y que logros ha identificado en los niños |
| 17 | Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades de manera independiente | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | Lectura con los niños | Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |

| | | | | |
|----|--|--|-----------------------|--|
| 18 | Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades de manera independiente | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | Lectura con los niños | Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |
| 19 | Que la responsable de biblioteca utilice las estrategias efectivas para antes, durante y después de lectura de cuentos, para planear actividades de manera independiente | Lista de Cotejo para el uso de las estrategias efectivas antes, durante y después de lectura (Vega y Poncelis, 2010) | Lectura con los niños | Que la responsable de biblioteca aplique el 100% de las estrategias efectivas para antes, durante y después de la lectura que se planearon |