



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Mediación lectora en niños de primer grado de preescolar: Literatura antes de la alfabetización

AUTOR: Jessica Carolina Sanjuanero Marín

FECHA: 16/02/2026

PALABRAS CLAVE: Estrategias de mediación lectora, Lenguaje oral, Literatura infantil, Mediación lectora, Primera infancia

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2023



2025

**“MEDIACIÓN LECTORA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PREESCOLAR:
LITERATURA ANTES DE LA ALFABETIZACIÓN”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN
EDUCACIÓN PREESCOLAR**

PRESENTA:

Jessica Carolina Sanjuanero Marín

ASESORA:

Dra. Lilia Cristina Álvarez Ávalos

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

ENERO DE 2026



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Jessica Carolina Sanjuanero Marín autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

**"MEDIACIÓN LECTORA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PREESCOLAR:
LITERATURA ANTES DE LA ALFABETIZACIÓN"**

en la modalidad de: Tesis para obtener el Grado en Maestría en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar

en la generación 2023-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 17 días del mes de Enero de 2026.

ATENTAMENTE.

Jessica Carolina Sanjuanero Marín

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P., enero 15 de 2026.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y Director(a) de Tesis, tienen a bien

D I C T A M I N A R

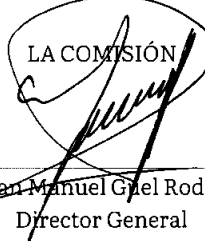
Que el (la) pasante: *Jessica Carolina Sanjuanero Marín*

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de tesis de investigación titulada:

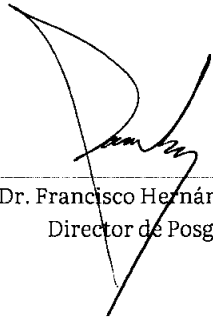
**“MEDIACIÓN LECTORA EN NIÑOS DE PRIMER GRADO DE PREESCOLAR:
LITERATURA ANTES DE LA ALFABETIZACIÓN”**

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura y dictaminación de la tesis de investigación, así como su defensa en el examen profesional, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de **Maestro en Intervención e Innovación para el Aprendizaje en Educación Preescolar**.

Atentamente

LA COMISIÓN


Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez
Director General



Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director de Posgrado



BENEMERITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISION DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



Dra. Lilia Cristina Álvarez Ávalos
Director(a) de Tesis

DEDICATORIA

Dedico esta tesis de investigación, en primer lugar, a Dios, por su guía constante y por iluminar mi camino durante cada etapa de este proceso académico. Su presencia me brindó fortaleza, serenidad y sabiduría para enfrentar los retos, superar las dificultades y perseverar hasta alcanzar este objetivo.

Asimismo, este trabajo representa un reconocimiento a mí misma, por creer en mis capacidades, confiar en mis conocimientos y no rendirme ante los desafíos. Valoro profundamente el esfuerzo, la disciplina y la constancia invertidos a lo largo de la maestría, así como el crecimiento personal y profesional que este proceso significó.

De manera muy especial, esta investigación está dedicada a mis niños de primer grado, grupo “A”, del Jardín de Niños Tenoch, quienes durante dos años formaron parte fundamental de este estudio. Su entusiasmo, disposición y aprendizaje dieron sentido a esta investigación y se convirtieron en una fuente constante de inspiración y motivación.

Este trabajo también es para mi familia, cuyo apoyo incondicional fue esencial durante todo este camino. Agradezco su paciencia, comprensión y confianza en mí, así como su acompañamiento constante y su respaldo en los momentos de cansancio, duda y dificultad. Su amor, motivación y apoyo emocional hicieron posible mantener la constancia y el compromiso necesarios para concluir esta etapa académica.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a mi asesora, la Dra. Lilia Cristina Álvarez Ávalos, por compartir su conocimiento, experiencia y orientación académica, así como por su paciencia y acompañamiento durante la realización de este trabajo. De igual manera, agradezco a mis estimados lectores, el Dr. Jesús Alberto Leyva Ortiz, la Dra. Alejandra Camacho Ruán y la Mtra. Sofía Iyali Téllez Villalobos, cuyas observaciones y aportaciones contribuyeron al

fortalecimiento y enriquecimiento de la investigación; así como a los docentes del posgrado que, a lo largo de la maestría, contribuyeron significativamente a mi formación y a la realización de este estudio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Acercamiento metodológico	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Delimitación del objeto de estudio	4
1.3. Objetivos	5
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Preguntas de investigación	5
1.4. 1. Pregunta general	5
1.4. 2. Preguntas específicas	5
1.5. Hipótesis	6
1.6. Justificación	6
1.7. Antecedentes	8
1.8. Estado de la cuestión	10
1.9. Objeto de estudio	13
1.9.1. Contexto externo	14
1.9.2. Contexto interno	17
1.9.3. Contexto áulico	22
1.9.4. Sujetos participantes	26
1.10. Orientaciones metodológicas	31
1.10.1. Análisis cualitativo	31
1.10.2. Análisis cuantitativo	33
1.10.3. Investigación-acción	34
CAPÍTULO 2. Marco teórico-conceptual	36
2.1. Literatura infantil	36
2.2. Literatura de tradición oral	39
2.3. Lectura antes de la alfabetización	44
2.4. Mediación lectora	45

2.5. Conversaciones literarias	48
--------------------------------------	----

CAPÍTULO 3. Diagnóstico 50

3.1. Diseño	50
-------------------	----

3.2. Aplicación	52
-----------------------	----

3.3. Análisis de resultados del diagnóstico y hallazgos.....	64
--	----

CAPÍTULO 4. El proyecto de intervención y su aplicación 66

4.1. Primera fase: Diseño, herramientas, aparatos y materiales	66
--	----

4.1.1. Análisis e interpretación de datos y resultados.....	79
---	----

4.2. Segunda fase: Diseño, herramientas, aparatos y materiales	99
--	----

4.2.1. Análisis e interpretación de datos y resultados.....	114
---	-----

4.2.1.1. Sesión 1: Conociendo la biblioteca del aula.....	114
---	-----

4.2.1.1.1. Aplicación	114
-----------------------------	-----

4.2.1.1.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	116
--	-----

4.2.1.1.3. Conclusiones preliminares.....	119
---	-----

4.2.1.2. Sesión 2: Reglamento de la biblioteca.....	121
---	-----

4.2.1.2.1. Aplicación	121
-----------------------------	-----

4.2.1.2.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	123
--	-----

4.2.1.2.3. Conclusiones preliminares.....	126
---	-----

4.2.1.3. Sesión 3: ¿Cómo sería nuestro personaje?	129
---	-----

4.2.1.3.1. Aplicación	129
-----------------------------	-----

4.2.1.3.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	131
--	-----

4.2.1.3.3. Conclusiones preliminares.....	133
---	-----

4.2.1.4. Sesión 4: ¿Quién soy?	136
--------------------------------------	-----

4.2.1.4.1. Aplicación	136
-----------------------------	-----

4.2.1.4.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	137
--	-----

4.2.1.4.3. Conclusiones preliminares.....	138
---	-----

4.2.1.5. Sesión 5: Caperucita Roja	140
--	-----

4.2.1.5.1. Aplicación	140
-----------------------------	-----

4.2.1.5.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	144
4.2.1.5.3. Conclusiones preliminares.....	146
4.2.1.6. Sesión 6: Visitando la biblioteca escolar.....	149
4.2.1.6.1. Aplicación	149
4.2.1.6.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	154
4.2.1.6.3. Conclusiones preliminares.....	155
4.2.1.7. Sesión 7: Cuento “La casita de chocolate”	157
4.2.1.7.1. Aplicación	157
4.2.1.7.2. Análisis por indicadores (Hallazgos).....	160
4.2.1.7.3. Conclusiones preliminares.....	161
CONCLUSIONES	163
REFERENCIAS	170
ANEXOS	174

INTRODUCCIÓN

La literatura infantil es un género literario dirigido a niños y niñas, cuyas narrativas están adaptadas a sus intereses y etapa de desarrollo. Los libros ilustrados que la componen permiten estimular la imaginación, enriquecer el vocabulario y favorecer el desarrollo del lenguaje oral, a través del diálogo y las conversaciones literarias que surgen durante y después de la lectura. Estas experiencias contribuyen significativamente a la comprensión y al gusto por la lectura desde edades tempranas.

La presente investigación surge a partir de las observaciones realizadas en el grupo de primer año del Jardín de Niños Tenoch, donde se identificó que la mayoría de los alumnos desconocían los cuentos infantiles y no contaban con acceso frecuente a ellos en el hogar. Esta situación motivó la necesidad de diseñar estrategias que permitieran acercarlos a la literatura infantil y, al mismo tiempo, fortalecer su lenguaje oral mediante prácticas significativas y participativas.

A partir de los resultados obtenidos en mi tesis de licenciatura, se reafirma la importancia de contar con un acervo de libros adecuado a la edad e intereses de los niños. Para ello, durante el desarrollo de esta investigación, se emplearán recursos diversos en cada sesión de lectura, como títeres, cambios en el tono de voz y la generación de conversaciones literarias. También se incorporarán textos pertenecientes a la tradición oral como una vía para introducir a los niños en la literatura antes del proceso formal de alfabetización.

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, centrado en la observación directa e indirecta y en el análisis de las interacciones orales generadas a través de las lecturas compartidas. Se toma como base el enfoque "Dime" de Chambers (2007), que propone distintas

formas de aproximarse al texto mediante preguntas y comentarios que invitan a los niños a compartir sus impresiones. Chambers distingue tres tipos de “situaciones compartidas”: el entusiasmo por descubrir un nuevo libro, el compartir desconciertos ante lo que no se comprende, y el compartir conexiones que los niños logran establecer con otras historias o experiencias personales.

Esta tesis está estructurada en cuatro capítulos, cada uno con un propósito específico:

Capítulo 1: Acercamiento metodológico. Incluye el planteamiento del problema, los objetivos, las preguntas de investigación, el supuesto, la justificación, el estado de la cuestión, los antecedentes y la delimitación del objeto de estudio.

Capítulo 2: Marco teórico-conceptual. Desarrolla los principales ejes teóricos que sustentan la investigación, tales como literatura infantil, tradición oral, lectura antes de la alfabetización, mediación lectora y conversaciones literarias.

Capítulo 3: Diagnóstico. Describe el contexto educativo, el grupo participante y las necesidades detectadas que dieron origen a la intervención.

Capítulo 4: Proyecto de intervención y su aplicación. Expone las actividades implementadas, los recursos utilizados y los resultados observados, los hallazgos obtenidos durante la segunda fase de intervención y se cierra con las conclusiones generales y las referencias bibliográficas que respaldan el estudio.

En síntesis, esta investigación busca demostrar que, a través de estrategias didácticas basadas en la literatura infantil, es posible fomentar en los niños y niñas de preescolar el gusto por la lectura y el desarrollo del lenguaje oral, generando experiencias significativas que fortalezcan su participación y su pensamiento creativo.

CAPÍTULO 1. Acercamiento metodológico

1.1. Planteamiento del problema

La SEP (2022) menciona que los lenguajes son construcciones cognitivas, sociales y dinámicas que las personas utilizan desde su nacimiento para expresar, conocer, pensar, aprender, representar, comunicar, interpretar y nombrar el mundo, así como compartir necesidades, sentimientos, experiencias, ideas, significados, saberes y conocimientos. Por lo tanto, los lenguajes permiten establecer vínculos que propicien la convivencia y la participación colaborativa a fin de comprender y atender situaciones que se presentan cotidianamente. (p. 11).

Además, mediante la oralidad, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, niñas, niños y adolescentes tienen la oportunidad de explorar, experimentar y producir creaciones individuales o colectivas que entrelacen los diferentes contextos en los que se desenvuelven para que reconozcan, comprendan y usen la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionan signos con significados, a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales y aurales o sonoros.

La problemática de investigación surge a partir de una necesidad identificada en los alumnos del primer grado grupo “A” del jardín de niños Tenoch. La mayoría de los estudiantes no están familiarizados con el uso de los cuentos y sus padres tampoco están involucrados en la literatura. Por lo que no fomentan el interés de esta, pues al tener un vínculo cercano son los principales mediadores en propiciarla. De manera que al compartir la literatura con los padres de familia y en el entorno escolar mediante conversaciones literarias favorece el desarrollo de la expresión oral.

1.2. Delimitación del objeto de estudio

Para esta investigación, el objeto de estudio es el jardín de niños Tenoch que cuenta con 162 alumnos, las aulas están formadas por una población de 20 a 26 alumnos. El equipo de trabajo está conformado por: una directora, ocho docentes frente a grupo (una de primero, cuatro de segundo y tres de tercero), dos maestros de apoyo (uno de educación física y otro de música), una secretaria, dos asistentes de servicio y durante el ciclo escolar se tiene el apoyo de la unidad móvil 5 de CAPEP conformado con el terapeuta de lenguaje y la psicóloga.

Para la realización de esta investigación el objeto de estudio se delimita al grupo de primer grado, que está integrado por 26 alumnos, de los cuales 17 son niñas y 9 son niños, con un rango de edad desde los 2 años 10 meses a 3 años. Esta investigación contribuirá a la formación literaria en la primera infancia mediante el diseño y aplicación de diversas estrategias.

A continuación, se presentan el **objetivo general** y los **objetivos específicos** de la investigación, junto con las **preguntas de investigación** y la **hipótesis**, elementos que permiten orientar y estructurar el estudio. El objetivo general establece la finalidad principal de la investigación, mientras que los objetivos específicos detallan los pasos concretos que se llevarán a cabo para alcanzarlo. Por su parte, las preguntas de investigación guían el proceso de indagación y permiten focalizar el análisis de los datos obtenidos. Finalmente, la hipótesis plantea la relación esperada entre las variables estudiadas, describiendo lo que se pretende demostrar o comprobar a lo largo del estudio, y constituye un referente para la interpretación de los resultados.

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Diseñar estrategias de mediación lectora en niños de primer grado de preescolar que contribuyan a la formación literaria de la primera infancia.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar la problemática para intervención por medio de la literatura.
- Diseñar estrategias didácticas enfocadas a la mediación lectora.
- Aplicar estrategias de mediación lectora.
- Evaluar los hallazgos de las estrategias de mediación lectora aplicadas.
- Reflexionar los alcances y limitaciones de la mediación lectora realizada.

1.4. Preguntas de investigación

1.4.1. Pregunta general

¿Cómo contribuyen las estrategias de mediación lectora al desarrollo de la formación literaria en niños de primer grado de preescolar?

1.4.2 Preguntas específicas

- ¿Qué características deben tener las estrategias didácticas de mediación lectora para favorecer la formación literaria en niños de primer grado de preescolar?
- ¿Cómo se implementan las estrategias de mediación lectora en el aula de primer grado de preescolar?

- ¿Qué cambios o hallazgos se observan en la formación literaria de los niños tras la aplicación de estrategias de mediación lectora?
- ¿Qué estrategias de mediación lectora favorecen la participación de la comunidad escolar en la formación literaria de las niñas y los niños de primer grado de preescolar?
- ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de las estrategias de mediación lectora aplicadas en el contexto educativo estudiado?

1.5. Hipótesis

Las estrategias didácticas diseñadas a partir de la mediación lectora son un medio que contribuye a la formación literaria en niños de primer grado de preescolar.

1.6. Justificación

El preescolar es una etapa donde los niños se encuentran en crecimiento y se facilita la adquisición de conocimientos y aprendizajes. Por ende, la lectura de libros les da las herramientas para que conecten las historias que escuchan y observan con las experiencias vividas, logrando que el infante reflexione ante ello. Es indispensable que como docentes propiciemos el interés mediante la lectura en voz alta, organizar espacios de lectura donde se implique la expresión de ideas y realicen sus propias interpretaciones de la historia contada,

El programa de Maestría en Intervención e Innovación para Aprendizaje en Educación preescolar pretende formar profesionales de la enseñanza con competencias básicas para comprender los complejos contextos del aula y la escuela e intervenir con base en los enfoques socioconstructivistas-humanistas y los aportes teóricos actuales sobre la enseñanza, el

aprendizaje y el desarrollo de los alumnos; así como en los fundamentos legales y los principios filosóficos de la educación de la niñez, con el propósito de dar respuesta a las problemáticas de la práctica docente situada dentro un contexto particular, a través de un proceso reflexivo y sistemático del quehacer educativo que contribuya al avance del conocimiento.

Mi investigación contribuye a los objetivos del programa de maestría ya que permite que a partir de esta tesis de investigación logre proponer diversas estrategias para otros docentes que estén interesados en el tema de la literatura antes de la alfabetización, a partir del contexto en el que me encuentro inmersa y desarrollaré mi intervención considerando los aportes teóricos.

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí tiene como misión formar profesionales en educación básica para el ejercicio de la docencia e investigación en un contexto académico integral de calidad, conforme a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas del estado y el país. Su visión, ser una institución líder, de excelencia en la formación integral de profesionales de educación básica, comprendida con la evaluación de sus procesos y la mejora continua para la transformación educativa.

A partir de la misión y visión considero que mi investigación es coherente pues surge de una necesidad social, además de ser una institución que busca que como docentes ejerzamos nuestro papel como investigadores y profesionales de la educación para brindarles a nuestros estudiantes una enseñanza de calidad.

La pertinencia de esta investigación reside en que es un tema relevante e implica que los alumnos tengan oportunidades intencionadas y espontáneas que los retengan a usar los lenguajes, en las que integren más de uno, en situaciones de juego y aprendizaje; es decir, que combinen elementos y recursos al expresarse y comunicarse, puede ser que al hablar también usen gestos

o señas; que utilicen el lenguaje escrito para representar gráficamente una historia como el dibujo y la enriquezcan con lenguajes artísticos como la plástica, el baile o la música. (SEP, 2022, p. 11).

También es importante y pertinente para mí, ya que como profesional de la educación es un tema que me interesa y con esta investigación permitirá que mis alumnos logren apropiarse de la literatura empleando diversas estrategias, además en esta etapa puedo propiciar que los niños como padres de familia se involucren en este tema y enriquecer sus habilidades. El desarrollo de esta investigación puede ser funcional para aquellos docentes que se encuentren en la búsqueda de estrategias de mediación lectora que favorezcan su intervención con sus estudiantes.

1.7. Antecedentes

A continuación, se recuperan investigaciones previas relacionadas con el tema de estudio. Baquero Goyanes (1949) alude al cuento, considerándolo como uno de los géneros literarios más modernos. En palabras del autor, “es curioso y paradójico observar cómo el más antiguo de los géneros literarios en cuanto a creación oral viene a ser el más moderno en cuanto a obra escrita y publicable” (como se citó en Torrijos, s. f., p. 194).

Por otra parte, Perrault constituye un ejemplo de cómo el cuento pierde progresivamente su carácter oral y, a partir de la tradición popular, es elaborado de manera consciente con fines estéticos y educativos. Al respecto, Tamés (1990) señala que toda obra de autor, aun cuando se nutra de una fuente popular, implica un proceso de claridad y orden que evita la confusión propia del cuento folclórico (p. 139). En este sentido, cuando un autor retoma la tradición oral —de

carácter anónimo y colectivo— la reelabora y organiza, procurando mantener la fidelidad al tema y a los elementos básicos del relato popular original, así como atender a sus destinatarios infantiles: sus gustos, posibles reacciones, modo de comprender la realidad y su necesidad de formación estética, literaria y social (García Padrino, 1993, como se citó en Torrijos, s. f., p. 196).

A partir de mi experiencia cuando estaba en el preescolar recuerdo que casi no era tan cercana a la lectura, sin embargo, mi abuelita a partir de una colección de cuentos clásicos fue quien me propicio el interés por los cuentos y por las noches mi mamá nos los leía a mi hermana y a mí, incluso nosotras mismas a partir de las ilustraciones comenzábamos a contar la historia. Por otra parte, en la actualidad considero que está cada vez más inmersa la literatura infantil en las escuelas pues estas les permiten adentrarlos al mundo literario cuando los alumnos tienen acceso a un acervo de libros de acorde a su edad, también al generar actividades en donde los alumnos participen y como docentes logremos ser mediadores y guías en la literatura.

1.8. Estado de la cuestión

En la investigación realizada por Natalia Millán Villar (2019), para optar al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, España, titulada “La importancia de la literatura en la Etapa de Educación Infantil: Aproximación al cuento”. Teniendo como objetivos: Efectuar una búsqueda bibliográfica sobre la temática literatura infantil. Evaluar la importancia de la literatura en las etapas de educación Infantil. Reflexionar sobre la evolución de los cuentos a partir del caso concreto de Caperucita Roja y Caperucita en Manhattan. Por último, analizar y recoger datos sobre las preferencias de la literatura tradicional o moderna.

Millán Villar concluye que los primeros años de vida son el mejor momento para comenzar a inculcar la literatura infantil. Los beneficios de esta son los valores, la empatía, el desarrollo de la creatividad y la imaginación, la relación entre niños y niñas al saber escuchar y conversar. Los resultados obtenidos fueron que por mayoría tanto docentes como padres, prefieren incluir novelas actuales en la educación de los pequeños, ya que consideran que a través de ellas se transmiten otro tipo de valores. Pero por supuesto sin dejar de lado la novela tradicional. Al poner en práctica en el aula la propuesta, se percataron que los niños sienten más empatía y curiosidad al trabajar una historia más actual con la que se pueden sentir mucho más identificados con la trama.

En el ámbito internacional se encontró una tesis de investigación para obtener el grado de bachiller en educación a Nildreth Joselin Trebejo Via (2020) con el título “*Estado del arte sobre el desarrollo de la mediación lectora en niños de ciclo II, en contextos escolares y no escolares*” en la ciudad de Lima, Perú. A partir de las investigaciones encontradas concuerdan que el rol de los mediadores es indispensable ya que son ellos quienes generan espacios agradables, los materiales necesarios de acuerdo con su edad e interés, las estrategias de

acercamiento al mundo de la lectura en los infantes. Un mediador no solamente es el docente sino también los padres de familia, abuelos, hermanos mayores, entre otros. Es decir, cualquier adulto que acerque a los niños a la lectura de libros.

Esta investigación la autora Anyela Ximena Acosta Ángel (2020) para optar por el grado de licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y Lengua Castellana en la ciudad de Bogotá, Colombia, realizaron una tesis titulada “*La literatura en la Educación Inicial. Una revisión documental*”, el cual tiene como objetivo general: Comprender de qué manera se ha impartido la literatura en la educación inicial según los trabajos de grado de la Universidad Javeriana en los últimos cinco años.

La autora concluye que, en la primera infancia, es fundamental permitir que el niño se familiarice con el libro, de modo que este se convierta en parte de su vida cotidiana. En este sentido, la literatura infantil se presenta como un elemento clave para el desarrollo del lenguaje y de la capacidad comunicativa, ya que las historias, leyendas y cuentos leídos estimulan y fortalecen la imaginación durante la edad inicial. Como resultado, se favorece que la niñez se sienta segura, participe, escuchada y reconocida. Asimismo, el rol de los adultos y del docente resulta esencial para que el niño fortalezca su capacidad de narración oral, pues los cuentos contribuyen a la ampliación del vocabulario, a una mayor fluidez verbal y al desarrollo de la imaginación y la creatividad en los infantes.

En el ámbito nacional, se encuentra el libro *La literatura y la Comunicación: Un cuento infantil como herramienta para la transformación educativa* de la autora Margarita Emilia González Treviño (2021) de la Universidad de Sinaloa. Esta publicación está conformada por ocho capítulos escritos por mujeres orientados a fomentar una cultura de igualdad a través del cuento, ya sea como estrategia lúdica, emocional o cognitiva. La autora ha desarrollado en cada

capítulo un marco conceptual que sustenta las experiencias de su quehacer como maestras, psicólogas, investigadoras y madres, y cada una de ellas, a través de las vivencias con sus propios hijos o estudiantes, o bien en el trabajo de campo que implica una investigación, han demostrado la efectividad del cuento como estrategia en la formación de valores, el enriquecimiento de una cultura general y finalmente, en cómo a través de ellos se responde de manera sencilla a los grandes cuestionamientos infantiles.

En el ámbito local, se localizaron una tesis y diversos informes de prácticas profesionales vinculados con el tema de investigación, los cuales pertenecen a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Entre estos destaca la tesis titulada *“La mediación lectora como estrategia para fomentar la literatura infantil en un grupo de primero de preescolar”*, elaborada por Génesis Aideé Meza Flores (2023).

Esta investigación tiene como objetivo general fomentar el hábito lector a través de textos literarios infantiles en los alumnos de primero de preescolar del Jardín de Niños “Juan Valentín Jiménez Martínez”, mediante la implementación de estrategias de mediación lectora.

Por medio de esta investigación se demuestra que es posible fomentar el hábito lector en un grupo de primero de preescolar, haciendo uso de diversas estrategias como lo fueron la dramatización de los diálogos, la lectura en voz alta y la expresión oral. Además de generar un acercamiento a la lectura teniendo como base el vínculo afectivo y los intereses de cada uno de los lectores.

Realizar esta investigación me brindó la oportunidad de adentrarme en las publicaciones realizadas sobre la literatura infantil. Descubrí que la mayoría de ellas resaltan la importancia

de esta en la etapa de preescolar, enfatizando la necesidad de ser mediadores efectivos en este proceso.

1.9. Objeto de estudio

El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, el cual supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela y representa, para cada maestro, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones familiares y de vida de los alumnos (Fierro et al., 1999, pp. 32–33).

La educación se desarrolla en múltiples dimensiones, influenciada por una serie de factores externos, internos y áulicos que interactúan entre sí para moldear el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. A continuación, se presenta la organización del objeto de estudio.

En el **contexto externo**, se detalla la ubicación geográfica de la institución, los servicios públicos disponibles, la estructura familiar de los estudiantes, las ocupaciones de los padres de familia, el último grado escolar alcanzado y los problemas ambientales que afectan a la comunidad.

En el **contexto interno**, se aborda la historia del plantel, la organización del equipo docente y la descripción de la infraestructura educativa.

En el **contexto áulico**, se describe el ambiente del salón de clases, la disposición de los materiales, la dinámica de las actividades, así como las estrategias pedagógicas empleadas, las cuales inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Finalmente, se abordan los **sujetos participantes**, destacando las características grupales de los estudiantes, como sus habilidades cognitivas, motivaciones y experiencias

previas, las cuales desempeñan un papel clave en su desempeño académico y desarrollo personal. En esta tesis, se analizará la interacción entre estos tres niveles contextuales y su impacto tanto en el rendimiento académico como en el bienestar de los estudiantes, con el fin de aportar información valiosa para enriquecer las prácticas educativas.

1.9.1 Contexto externo

La presente investigación se llevó a cabo en el jardín de niños Tenoch con clave de registro 24DJN0952N, se encuentra ubicado en Justo Sierra s/n en la comunidad de Tierra Blanca en la ciudad de San Luis Potosí. Tiene una superficie de 2,266.27m² delimitada por una barda de concreto de 3m de altura con maya ciclónica.



Imagen 1. Entrada principal de la escuela.

A continuación, se presenta ubicación geográfica plantel el cual colinda con las calles Primera Sur, Ignacio Zaragoza y el Boulevard Periférico Antonio Rocha Cordero y a los alrededores se encuentra la escuela telesecundaria *Francisco I. Madero* y la primaria *Profesor Javier Rivera García*, así como el Hospital del Niño y la Mujer *Dr. Alberto López Hermosa*.

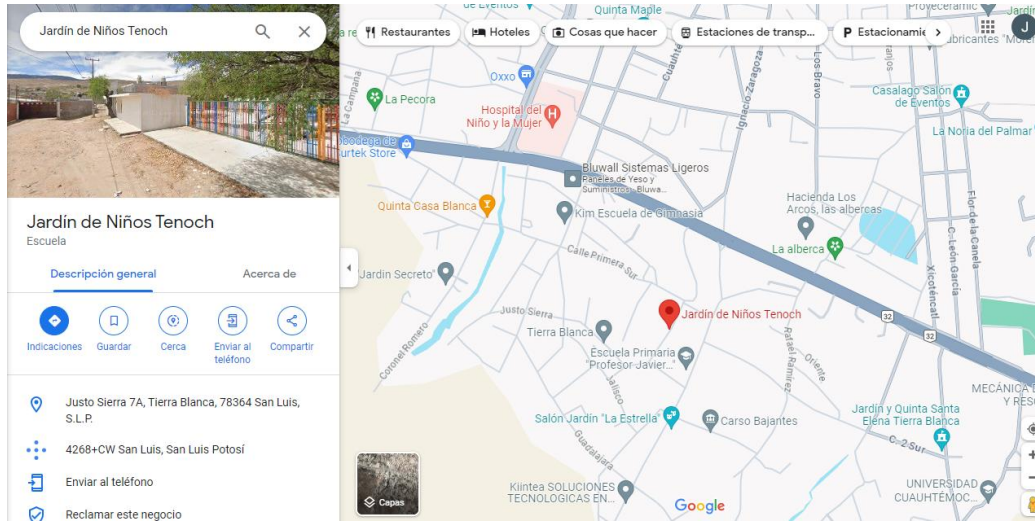


Imagen 2. Mapa de ubicación de la escuela.

Cuenta con servicios públicos, como agua potable, drenaje y alumbrado. La calle no cuenta con pavimentación siendo de terracería y angosta, en algunos tramos se desliza en tiempo de lluvia y hace que sea un poco peligroso. Al lado del plantel hay tres locales, pero estos no se encuentran en funcionamiento.



Imagen 3. Calle colindante con la escuela.

En cuestión a la estructura familiar las edades de las madres oscilan entre los 19 y 34 años y los padres entre los 21 y 38 años. Según el tipo de familia 22 son nuclear, 2 nuclear monoparental, 1 compuesta y 1 a cargo de abuelitos.

La mayoría de las familias están conformadas por mamá, papá, hermanos, hermanastros, tíos o abuelos. En cuestión a la ocupación de las madres de familia cuento con 19 que son amas de casa, 2 trabajan en una cocina económica, 1 operaria, 1 en la guardia nacional y 3 empleadas. En cuestión a los padres 14 son empleados albañiles, 2 operarios, 2 mecánicos, 2 comerciantes, 1 vidriero y 1 chofer de taxi.

En cuanto a la vivienda, 16 son propias, 7 son rentadas, 6 viven con algún familiar y tres prestadas. Las 26 familias cuentan con los servicios de luz y agua, 22 cuentan con drenaje, 24 cuentan con servicio de internet, todos cuentan con celular y 1 familia tiene teléfono fijo.

Sobre la escolaridad de los padres y madres: 3 madres cursaron la primaria completa, 1 con primaria incompleta, 15 madres cursaron la secundaria completa, 2 con secundaria incompleta, 3 con la preparatoria completa y 2 con la universidad incompleta, Sobre los padres hay 5 que tienen la primaria completa, 1 con primaria incompleta, 7 hicieron la secundaria completa, 2 con secundaria incompleta, 6 con preparatoria completa, 3 con preparatoria incompleta y 1 con la universidad completa.

La mayoría de las madres se dedican a las labores domésticas, siendo el padre la única fuente de ingreso a la familia, esto implica que dediquen poco tiempo de atención a los niños y los dejen jugar fuera de casa con vecinos y familiares en donde en muchos casos las personas de autoridad son abuelos, tíos o personas externas al núcleo familiar. No dedican mucho tiempo a la lectura ni propician que sus hijos lean. El acervo bibliográfico dentro de casa es inexistente, dedicando poco tiempo a las tareas escolares.

El trato con los padres de familia debe ser de comunicación asertiva para evitar malentendidos ya que se observa que las familias tienen dinámicas complejas en las cuales los patrones de resolución de conflictos son poco adecuados, los cuales se ven reflejados en la forma en que algunos alumnos interactúan al socializar. Existen problemas de malos hábitos de higiene, alimentarios y promoción de la salud.

Algunos de los problemas ambientales alrededor del jardín son la contaminación ambiental por quema de basura, sobrepoblación canina que defeca en los alrededores, también en las casas aledañas hay animales de granja que producen malos olores. Todo ello deriva un problema de salud como alergias, conjuntivitis, derivado del polvo de la terracería.

1.9.2. Contexto interno

La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización. En este sentido, el quehacer del maestro es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, lugar del trabajo docente. La institución escolar representa, para el maestro, el espacio privilegiado de socialización profesional. A través de ella entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas tácitas propias de la cultura magisterial (Fierro et al., 1999, p. 30)

El plantel fue fundado el 20 de agosto de 1984, no se cuenta con un registro histórico, pero la anterior directora del plantel menciona a partir de su testimonio que la construcción del terreno fue donado por los comuneros del ejido de San Juan de Guadalupe.

La institución cuenta con 162 alumnos, las aulas están formadas por una población de 20 a 26 alumnos. Se encuentra organizada jerárquicamente iniciando por la directora, la Mtra. Susana Carbajal Méndez, que cuenta con 19 años de servicio.

El equipo de trabajo está conformado por ocho docentes frente a grupo: uno de primer grado, cuatro de segundo y tres de tercero; además, se cuenta con dos maestros de apoyo, uno de educación física y otro de música, una secretaria y dos asistentes de servicio. Durante el ciclo escolar, la institución recibe el apoyo de la Unidad Móvil 5 del CAPEP, integrada por un terapeuta de lenguaje y una psicóloga.

La escuela cuenta con ocho aulas, biblioteca, aula de música, sanitarios para niños, niñas y maestras, dos aulas destinadas al almacenamiento y un patio cívico techado.

En cuanto a la infraestructura, la institución está construida de block, cemento, yeso y alambre, está dividido en tres edificios A, B y C. Al entrar al jardín de niños del lado derecho se encuentra el área de juegos, como sube y baja, resbaladillas y columpios, estos están hechos de metal, además de tener varias áreas verdes como una jardinera grande y árboles.



Imagen 4. Área de juegos.

Del lado izquierdo está el estacionamiento que está cercado con malla para evitar que los alumnos accedan, así como también materiales que ya no sirven como llantas, tambos, ramas y hay dos árboles grandes.



Imagen 5. Estacionamiento de la escuela.

Luego hay una pequeña bodega en la que hay variedad de material como por ejemplo para la clase de educación física hay aros, conos, pelotas, cuerdas, tapetes, entre otros. También hay cartulinas de distintos colores, fomi, abatelenguas, micas, papel crepé, pinturas y caballetes. Al otro extremo se encuentra una segunda bodega en donde se resguarda material didáctico de ensamble, mesas y una escalera.



Imagen 6. Bodegas de materiales.

En el edificio “A” se encuentra la dirección, el aula de 2° A, 2° D, 2°C y la biblioteca; en la parte posterior de la dirección están los sanitarios de niñas, niños y docentes; enfrente se puede observar el área de los aljibes que están cercados, sin embargo, la reja se puede abrir fácilmente y los alumnos les llama mucho la atención abrirla y hay dos árboles grandes.



Imagen 7. Edificio A



Imagen 8. Área de sanitarios.

En el edificio “B” se ubican los salones de 1° A y 3° C. Afuera de cada salón se encuentra una banca y enfrente hay 5 jardineras con árboles las cuales en algunas ocasiones han sido peligrosas ya que los alumnos en el recreo caminan por arriba de la barda, lo cual puede provocar accidentes o incluso entran a jugar con la tierra y las ramas.



Imagen 9. Edificio B.

Al lado de este último salón hay una pequeña área de juegos como una casita que tiene un puente y resbaladilla, columpios que son de plástico y una resbaladilla alta hecha de fierro. Así como algunas áreas verdes que se encuentran un poco descuidadas por falta de mantenimiento.



Imagen 10. Área de juegos.

En el último edificio se encuentra el salón de usos múltiples, el cual está destinado para la clase de música y también se utiliza para reuniones del Consejo Técnico Escolar, Talleres con padres de familia, entre otros. Lo separa una pequeña jardinera, enseguida el aula de 2° D, 3° A y 3° B, a lado hay una jardinera, pero está cercada para que los alumnos no accedan.



Imagen 11. Edificio C.

1.9.3. Contexto áulico

El aula de 1° A se encuentra en el segundo salón del edificio “B”. Cuenta con 8 ventanas que tienen protección al exterior y permiten la entrada de luz natural, así como ventilación. Al lado izquierdo se puede observar un mueble blanco de hierro el cual se utiliza para guardar insumos de limpieza como papel higiénico, jabón líquido, desinfectante en aerosol y en toallas. Al lado está un pequeño escritorio de la educadora y una silla negra, en la pared está colocado un espejo que se encuentra roto.



Imagen 12. Vista del salón de 1°A

En la siguiente pared en la esquina está un mueble de madera de 3 puertas, el cual se utiliza para guardar material como hojas iris, hojas blancas, fomi diamantado, plumones para pizarrón y permanentes, cinta, gises, estampas, entre otros. Al lado está el calendario didáctico y el pizarrón blanco grande y arriba de él se encuentra tarjetas del abecedario y los números del 1 al 30, así como los acuerdos de convivencia.

Enfrente del pizarrón están ordenadas las 24 sillas de los alumnos, las cuales son insuficientes para todo el grupo y cada una es la asignada para cada niño, ya que en la parte del

respaldo se encuentra su nombre, hay 10 mesas de plástico de color naranja y 2 de madera forradas de color naranja.



Imagen 13. Frente del salón.

En la esquina se encuentra un mueble de plástico que se utiliza como estante de los libros de la biblioteca del aula de los cuales hay una gran variedad algunos de los títulos son: *Como atrapar una estrella*, *La abuela de pelo rosa*, *La mejor familia del mundo*, *Willy el tímido*, *El lobo ha vuelto*, *Los siete cabritos*, *Y tú cómo te llamas*, entre otros. Además de contar con acervos de cuentos clásicos como *La cenicienta*, *Pinocho*, *Pulgarcito*, *Caperucita Roja*, *Blanca Nieves*, *El patito feo*, *El lobo y los siete cabritos*, etc.



Imagen 14. Vista al entrar al salón.

En esta última pared se ubican varios estantes con distintos materiales y recursos. En los dos primeros estantes, de color negro, se observa en la parte superior un ábaco grande sujeto con alambre, un banco de madera y un juego sobre las partes del cuerpo humano. En la parte inferior se encuentran materiales diversos como acuarelas, tijeras, resistol, fomi liso de distintos colores, cotonetes, barras de silicón, tapas de plástico, así como platos y vasos de plástico.

A un costado hay tres casilleros de madera destinados a que los alumnos guarden sus pertenencias. Encima de ellos se encuentran los expedientes individuales, donde se almacenan las evidencias de las actividades realizadas, así como un carrito de supermercado de plástico. En la pared se ha colocado el reglamento del aula y un reloj.

Los siguientes dos estantes, de color blanco, contienen material didáctico variado: bloques para ensamblar, regletas, monedas de juguete, figuras de animales, libros de *Mi álbum*, plastilina Play-Doh, pinzas, manteles y pompones.

Finalmente, en el último estante se almacenan productos de higiene y limpieza como toallitas húmedas, papel higiénico, pañuelos desechables, desinfectante y aromatizante.



Imagen 15. Vista atrás del salón.

1.9.4. Sujetos participantes

El grupo de 1° A está conformado por 26 alumnos, de los cuales 17 son niñas y 9 niños, con edades que oscilan entre 2 años 10 meses y 3 años. Según los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba de estilos de aprendizaje, 18 alumnos presentan un estilo visual, 5 auditivo y 4 kinestésico.

El ritmo de trabajo del grupo es lento, dado que se trata de su primera experiencia escolar. Aún tienen dificultades para seguir indicaciones, regular su conducta y adaptarse a las rutinas diarias. Es necesario continuar fortaleciendo su autonomía, ya que requieren de considerable apoyo por parte del adulto para realizar actividades de cuidado personal y otras tareas cotidianas en la escuela, como colgar su mochila, ponerse o quitarse el suéter, y abrir su lapicera.

Se observa que, en su mayoría, los alumnos disfrutan las actividades relacionadas con los lenguajes artísticos, como la pintura, la danza y la música. Esta preferencia podrá ser aprovechada para el desarrollo de proyectos que integren y den relevancia a estas formas de expresión.

Lenguajes

De acuerdo con las actividades realizadas al inicio del ciclo escolar, se observó que la mayoría de los alumnos logran utilizar palabras, gestos y sonidos para expresar sus necesidades, ideas, pensamientos y para describir objetos o situaciones. También son capaces, en algunas ocasiones, de seguir instrucciones sencillas. Sin embargo, se identificaron dos casos en los que los alumnos aún presentan dificultades para expresar incluso sus necesidades básicas, como pedir ir al baño o solicitar ayuda para abrir su recipiente de agua.

En general, participan en las actividades cuando la educadora se los solicita. A través del juego y con el apoyo de cuestionamientos, logran manifestar sus ideas, gustos y preferencias utilizando el lenguaje oral. Dos alumnos destacan por su capacidad para expresarse de forma clara y con confianza. No obstante, algunos aún tienen dificultad para identificar su primer nombre, tanto de forma oral como escrita, y al escribirlo, realizan únicamente trazos como garabatos, círculos y líneas.

En lo que respecta a la narración de cuentos en voz alta, se les dificulta mantener la atención por periodos prolongados y requieren apoyo para recordar partes del relato. Con preguntas directas, pueden mencionar algunos elementos del cuento que escucharon.

Aunque desconocen el nombre y uso de algunas herramientas de arte, logran manipularlas adecuadamente para crear y expresarse. También participan con entusiasmo en actividades como bailes y canciones, aunque la mayoría aún no identifica correctamente los nombres de los colores.

Saberes y pensamiento científico

Se observó que los alumnos muestran interés por el mundo natural; sin embargo, la escasa confianza que tienen para expresarse de forma oral limita su participación y dificulta que compartan sus conocimientos. Esta situación representa un área de oportunidad, ya que, a través de los aprendizajes esperados relacionados con este campo, es posible favorecer el desarrollo del lenguaje oral y fortalecer su capacidad de reflexión.

Con apoyo, logran mencionar muy brevemente algunas características de los animales u otros seres vivos. Se detectó un conocimiento limitado sobre los animales salvajes y, en menor

medida, sobre los domésticos. Además, no manifiestan comportamientos de cuidado hacia los elementos naturales como el agua, los animales o las plantas.

En cuanto a los saberes numéricos, los alumnos reconocen y mencionan algunos números de forma oral, pero aún no identifican sus formas escritas convencionales ni realizan prácticas de conteo con orden o regularidad. El conteo se presenta de forma inestable y sin un rango definido, lo que indica la necesidad de fortalecer la comprensión de la serie numérica antes de avanzar hacia la resolución de problemas matemáticos.

Respecto al dominio del espacio, los alumnos requieren apoyo para expresar la ubicación de objetos. Con guía, utilizan referentes básicos como "arriba" y "abajo", aunque su comprensión espacial aún está en desarrollo. De igual forma, presentan dificultad para interpretar y ejecutar desplazamientos según las indicaciones dadas.

En relación con el reconocimiento de formas en el entorno y el trabajo con figuras geométricas, los alumnos se muestran inseguros. Tienen dificultades para reproducir modelos sugeridos, lo cual evidencia la importancia de reforzar este aspecto mediante actividades concretas y significativas.

Ética, naturaleza y sociedades

A través de las actividades relacionadas con este campo formativo, se pudo identificar que los alumnos aún requieren apoyo para compartir información personal y familiar. Si bien la mayoría no presentó dificultad al decir su nombre, les cuesta ampliar sus participaciones y hablar de sí mismos de manera más detallada. Algunos lograron hacerlo únicamente cuando se les realizaron preguntas puntuales.

El grupo muestra un conocimiento limitado y escasa comprensión de las normas de convivencia, por lo que es necesario reforzarlas de manera constante. Esto se refleja en la

dificultad para autorregular su conducta, adaptarse a la rutina escolar y mantener un ambiente de trabajo armónico dentro del aula.

Aunque en el diagnóstico no se incluyeron actividades específicas relacionadas con la interacción y el cuidado del entorno natural, en diversos momentos se observaron actitudes contrarias al cuidado de los seres vivos. Durante el recreo, por ejemplo, algunos alumnos arrancaban plantas, y en repetidas ocasiones fue necesario pedirles que colocaran la basura en su lugar, ya que la dejaban tirada en diferentes áreas del jardín escolar.

De lo humano a lo comunitario

En cuanto a la construcción de su identidad personal, se observó que a los alumnos les resulta difícil representarse a través del dibujo o la pintura. No obstante, con apoyo, son capaces de reconocer algunos de sus rasgos personales o características físicas al compartir sus producciones.

Durante las actividades de movimiento en diferentes espacios, se evidenció que los alumnos son capaces de imitar movimientos o posturas de forma colectiva. Sin embargo, su control corporal y equilibrio aún se encuentran en desarrollo. Esto se manifestó al solicitarles realizar posturas que implican mantenerse sobre un solo pie o saltar alternando uno o ambos pies.

Respecto a los contenidos relacionados con la interacción con los demás, se identificó que el establecimiento y respeto de los acuerdos será una de las principales áreas de oportunidad a abordar durante los primeros meses. Varias conductas disruptivas indican que a muchos alumnos les cuesta esperar su turno, seguir la rutina escolar, colaborar o compartir con sus compañeros.

En relación con las medidas de prevención, los alumnos presentan dificultades para identificar espacios peligrosos dentro del entorno escolar donde podrían ocurrir accidentes. Asimismo, aún manifiestan comportamientos que representan riesgos para su seguridad.

En lo referente a los hábitos de alimentación, a los niños todavía les cuesta distinguir entre alimentos y bebidas saludables y no saludables. Con apoyo y mediante preguntas orientadoras, pueden mencionar brevemente aquellos que acostumbran a consumir y cuáles son de su preferencia.

Finalmente, en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, se identificaron limitaciones en varias habilidades. Aunque la mayoría puede saltar, gatear o rodar, presentan dificultades para recortar, lanzar, atrapar objetos o tomar correctamente la crayola. También se observó que su fuerza manual es limitada, ya que algunos no saben abrir botellas de agua por sí mismos.

1.10. Orientaciones metodológicas

En este capítulo, se describe la metodología empleada la cual se basa en una investigación acción con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Esta metodología se seleccionó para abordar y responder a las preguntas de investigación planteadas previamente. Se describe el uso de diversas herramientas e instrumentos que facilitaron la recolección de información en las fases anteriores, durante y después de la intervención.

Además, se explora el proceso reflexivo que permitió el diseño, la implementación y la evaluación de actividades y estrategias a través de una serie de intervenciones. Este proceso reflexivo fue esencial para ajustar y mejorar las prácticas en función de los hallazgos y las necesidades emergentes a lo largo del estudio.

1.10.1 Análisis cualitativo

En este proyecto se retoman aspectos de análisis cualitativo. Autores como Blasco y Pérez (2007 como se citó en Ruiz, Borboa, y Rodríguez 2013), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Los métodos cualitativos ofrecen un enfoque humanista, ya que las personas influyen sobre el modo en que las vemos, pero a su vez, es necesario dar un énfasis a la validez, haciendo necesario un ajuste entre los datos y lo que las personas realmente dicen y hacen.

Se considera un aspecto adecuado para el tipo de tesis que realizo, ya que como mencionan Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2014): “La investigación cualitativa es interpretativa; es decir, se sostiene en una concepción hermenéutica, sus métodos de recolección le permiten

acceder a datos para ser observados, descritos e interpretados” (p.349). La interpretación de la información obtenida permite llegar a su análisis y clasificación, llegando así a datos valiosos, mediante la observación tal como lo mencionan los autores.

Los autores Denzin y Lincoln (2005) ofrecen la siguiente definición.

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (Citado por Flick U. 2015, p.20)

La técnica de observación es indispensable para identificar dichos actos o respuestas que se evidencian en este estudio, pues esta no sólo es una actividad fundamental que se vincula a la investigación acción. Latorre (2003) dice que: “La observación es una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (p.56).

Esta permite adquirir conocimiento sobre el comportamiento o características específicas, por ende, como menciona el autor, estoy de acuerdo en que esta técnica es clave en el enfoque cualitativo. Además, la observación directa me permitió registrar acciones y actitudes durante y después de cada intervención de los alumnos. También se empleó en el diagnóstico y al momento de realizar el análisis de las actividades.

1.10.2. Análisis cuantitativo

Los métodos cuantitativos se definen por su capacidad para descubrir realidades, predecir eventos y, en cierta medida, controlarlos. Por ello, resulta fundamental considerar sus características al momento de seleccionarlos, apoyándose en diversas definiciones y profundizando en su aplicación específica.

Al respecto, Sarduy (2007) señala que la investigación cuantitativa se orienta a la recolección, procesamiento y análisis de datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas, lo cual le otorga una connotación que va más allá de un simple listado de datos organizados. En este sentido, los datos presentados en el informe final guardan total consonancia con las variables declaradas desde el inicio, y los resultados obtenidos permiten describir una realidad específica a la que estos se encuentran sujetos (p. 5).

Por su parte, Com (2013) afirma que el paradigma cuantitativo se caracteriza fundamentalmente por la búsqueda y acumulación de datos, de los cuales se desprenden las conclusiones a partir de su análisis. Asimismo, señala que este enfoque se utiliza generalmente para comprobar hipótesis previamente formuladas, empleando los números como fundamento mediante construcciones estadísticas basadas en criterios lógicos (como se citó en Raven, 2014, p. 185).

En la misma línea, Stra-cuzzi y Pestana (2010) sostienen que el método cuantitativo se fundamenta en el positivismo, el cual concibe la uniformidad de los fenómenos y adopta el enfoque hipotético-deductivo como una forma de delimitación del conocimiento. Desde esta perspectiva, la materialización del dato es el resultado de procesos derivados de la experiencia, organizados a partir de procedimientos de operacionalización que permiten descomponer el todo

en sus partes e integrarlas nuevamente para su comprensión global (como se citó en Raven, 2014, p. 186).

Para llevar a cabo el diagnóstico y el análisis de las estrategias implementadas, se realizó la recolección de información mediante observación directa e indirecta, así como a través de diversas conversaciones y encuestas dirigidas tanto a alumnos como al personal de la institución. Los resultados de las encuestas se analizaron mediante la agrupación cuantitativa de las respuestas ya que algunas de estas se agruparon para su graficación y facilitar su interpretación.

1.10.3. Investigación-acción

El término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewis y fue utilizado por primera vez en 1944. describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondiera a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación – acción, Lewis argumentaba que se podía lograr en forma simultáneas avances teóricos y cambios sociales.

Este estudio parte de una investigación-acción, el autor Elliott (1993 citado por Latorre, 2005) quien es el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo, la define como: “Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.24). Este entiende la investigación-acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los docentes y tiene como propósito ampliar la comprensión de los maestros de sus problemas prácticos.

Para el autor Kemmis (1984) la investigación-acción es:

[..] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). (como se citó en Torrecilla, 2011)

La investigación-acción es un enfoque metodológico que busca resolver problemas prácticos y mejorar prácticas a través de un ciclo continuo de planificación, acción, observación y reflexión. En este enfoque, los investigadores no solo estudian el fenómeno en cuestión, también se involucran activamente en la implementación de estrategias para lograr mejoras. El objetivo principal es generar conocimiento útil y aplicable que beneficie directamente a los participantes y contextos específicos.

La investigación-acción se incorpora al presente proyecto a partir de una problemática claramente identificada: la necesidad de acercar a los alumnos a la literatura infantil mediante el diseño e implementación de estrategias basadas en la mediación lectora. Esta decisión surge debido a que los alumnos presentaban un desconocimiento del cuento y una escasa familiaridad con este tipo de textos. En este contexto, el diseño y la intervención pedagógica permiten analizar de manera sistemática las actividades propuestas, identificar áreas de oportunidad y rediseñarlas con el propósito de fortalecer y mejorar la intervención docente.

CAPÍTULO 2. Marco teórico – conceptual

En este capítulo se presentan los conceptos fundamentales que articulan la investigación, a partir de diversas aportaciones de especialistas en el tema, las cuales permiten sustentar teóricamente la información recabada para el desarrollo de la presente tesis de investigación.

2.1. Literatura infantil

A finales del siglo XIX, surge la aparición del interés del niño como lector y se inicia la creación de obras específicas donde ha sido más frecuente el propósito de adoctrinarle como sujeto receptor, transmitirle los principios básicos de la cultura y la sociedad en que vive, quedando olvidada la exigencia de favorecer una educación estética dentro de una visión integral de su proceso formativo.

A principios del siglo XX comenzó a tomar presencia estos “libros para niños”, sin embargo, hay autores que niegan la posibilidad artística de la escritura destinada para niños porque el lenguaje tiene que ser forzosamente adaptado para un público infantil.

Colomer (2010) menciona que la literatura infantil nació enfrentada a esos libros que “tienen todas las características de la escuela dominical”. Los libros para niños aparecieron ligados a la escolaridad obligada, la escuela se convirtió en el principal campo de batalla entre las banderas contrapuestas de la literatura libre y la lectura escolar. Nuestra cultura está encargada de conductas acuñadas a lo largo de generaciones y que tienen como referencia los modelos de comportamiento desarrollados en las ficciones literarias, que nos han enseñado, ya no a pensar y a sentir, sino a conocer y nuestros sentimientos, actitudes, a diversificarlos y a ponerlos en su sitio. (p.35)

A partir de lo expuesto por Colomer, se considera relevante el cambio de perspectiva que, con el paso del tiempo, se ha generado en torno a los libros y a su función. En un inicio, estos eran utilizados principalmente como instrumentos para la enseñanza de contenidos específicos

y no tanto para favorecer el gusto y el interés por la lectura de cuentos de manera libre. En contraste, la literatura infantil ha evolucionado hacia propuestas que permiten a los estudiantes elegir aquellos textos que les generan mayor impacto o intriga, promoviendo así una relación más significativa con la lectura.

Durante varios años se han realizado diversas aportaciones al concepto de literatura infantil; a continuación, se presentan algunas de ellas. Para Cervera (1991), la literatura infantil integra todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con una finalidad artística o lúdica que resulte de interés para el niño, poniendo el énfasis en el receptor. A partir de esta concepción, el autor establece diversos matices terminológicos que resultan relevantes para su comprensión (como se citó en Núñez Delgado, 2009, p. 2).

En concordancia con esta postura, resulta fundamental que los libros infantiles estén escritos de acuerdo con la edad de los lectores, de modo que puedan comprenderlos y que estos despierten su interés, favoreciendo así la motivación por continuar leyendo. Asimismo, la lectura de cuentos a los alumnos permite al docente implementar diversas estrategias lúdicas que propician la participación y el desarrollo de la oralidad mediante el diálogo.

Por otra parte, Mendoza (1999) define la literatura infantil como un conjunto de producciones de carácter artístico-literario que comparten rasgos comunes con otras manifestaciones literarias, así como con producciones pertenecientes a otros códigos semióticos a los que se accede en las primeras etapas de la formación lingüística y cultural (como se citó en Núñez Delgado, 2009, p. 10).

El contacto con diversas producciones literarias permite a los alumnos fortalecer su lenguaje oral, enriquecer su vocabulario y conocer distintas historias y personajes. Asimismo, favorece

la posibilidad de establecer relaciones entre los textos leídos y otros libros que pueden presentar similitudes temáticas o incluso dar continuidad a una misma historia.

Para Rubió (Díaz-Plaja y Prats 1998) La literatura infantil es: "Aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa." (como se citó en Núñez Delgado, 2009, p. 10)

Por su parte, Borda (2002) destaca tres aspectos:

- I) La especificidad de la literatura infantil centrada en el papel del receptor, visión que conecta con la estética de la recepción, una de las teorías literarias que mayor pertinencia tiene en relación con el análisis del funcionamiento de este tipo de literatura.
- II) El uso de la expresión "que mejor se adapta", pues evita la controvertida afirmación de que la literatura infantil ha sido "especialmente creada para" los niños.
- III) Su total incardinación en la literatura general, eludiendo la polémica ligada a la consideración de la literatura infantil como género. (Como se citó en Núñez Delgado, 2009, p. 10)

A partir de las aportaciones de los autores mencionados, se puede reflexionar que la literatura infantil constituye un conjunto de producciones textuales dirigidas a los niños con una finalidad artística y lúdica, diseñadas para resultar significativas y atractivas para ellos. De este modo, la literatura infantil contribuye al desarrollo del lenguaje oral, al enriquecimiento del vocabulario y de la imaginación, así como al conocimiento de diversas historias y personajes que amplían su comprensión del mundo.

2.2. Literatura de tradición oral

Las manifestaciones literarias populares o folclóricas de tradición oral son aquellas composiciones que el niño escucha desde la cuna o algo que se hereda y crea los juegos infantiles, con una gran variedad de composiciones líricas que acompañan dichos juegos. También son aquellas que el adulto crea y al niño se apropia de ellas y las convierte en suyas, como los cuentos tradicionales. Por último, las creaciones de autores que han querido acercarse al mundo infantil y recrean el folclore popular.

La literatura de la tradición oral implica la interacción entre la estética de la escritura y la lectura en voz alta. Hay una literatura que va más allá del libro, y del autor, una que corresponde a una estética colectiva cuya vigencia se basa en la variación, ésta ha acompañado a la civilización humana en conjunto con el uso de su lengua y por tanto mucho más antigua que la escritura: la literatura de tradición oral, (Ávalos, 2022, p.18)

A comienzos del siglo XIX, los hermanos Grimm, recopilaron relatos de narraciones populares en los que aparecen personajes como Pulgarcito, Blanca Nieves, Cenicienta, Caperucita Roja, etc. Estos cuentos ya se conocieron en la recopilación que Charles Perrault recuperó de la tradición oral dos siglos antes. A H. C. Andersen, uno de los autores de cuentos más importantes, se deben títulos como El patito feo o La sirenita.

Cerrillo (2000) define a la literatura infantil de tradición oral o literatura oral menciona que tiene características expresivas propias: en su ordenamiento externo, muchas obras constituyen formas literarias convencionales, además porque, en su conjunto, estas obras literarias tienen elementos estructurales que las identifican, al tiempo que la diferencia de otras obras literarias: el ritmo ya citado, las frecuentes repeticiones o el ordenamiento de la narrativa

infantil popular en tres partes muy marcadas: presentación, desarrollo y desenlace, siendo la primera y la tercera muy breves. (como se citó en Torrijos. p. 192)

José Manuel Pedrosa plantea los géneros de la literatura tradicional oral; a continuación, se presentan en la tabla correspondiente (como se citó en Gómez, s. f., p. 175).

GÉNEROS POÉTICOS (en verso)	DESCRIPCIÓN
Canción	Es la forma de expresión oral que conjuga poesía y música para comunicar mensajes o expresar emociones de forma artística,
Canción tradicional (lírica, narrativa, seriada y épica)	Es la creada por un autor individual, aceptada y asimilada por el pueblo de tal forma que se convierte en anónima. Se transmite oralmente, de generación en generación
Canción popular	es la creada por un autor, aceptada, aunque no asimilada por el pueblo, tiene una vida corta y desaparece como si de una moda se tratara.
Canción culta	Es aquella cuyo autor es un escritor o escritor-músico letrado, profesional a veces,
Canción improvisada	Es aquella que el poeta-músico crea en el mismo momento de su ejecución y que no suele transmitirse
Romance	Es la canción tradicional narrativa en forma de versos octosílabos con rima asonante regular en los pares.
Refrán, proverbio y dicho popular	Éstos se pueden definir como sentencias breves con rima elemental que expresan un tipo de conocimiento o de opinión moral.

Juego infantil	Es el ritual lúdico que practican los niños y jóvenes con fines de entretenimiento y de socialización acompañado a menudo de gestos, mímica, canciones o bailes.
Retahíla	Tipo de canción formulística que suelen practicar los niños como juego y que, por lo general, estimulan sus capacidades lingüísticas.
Adivinanza	Poema breve que propone un enigma que debe ser resuelto por el receptor.
Trabalenguas	Tipo de rima formulística compuesta sobre sonidos y palabras cuya reiteración resulta difícil,
Brindis	Composición en verso de carácter báquico, que se entonan en determinadas ocasiones festivas: especialmente en el momento de beber vino
Oración	Discurso que una persona dirige a una divinidad, santo o personaje sagrado con el objeto de obtener un favor o una gracia moralmente positivas.
Ensalmo	Discurso que una persona dirige a una divinidad, santo o personaje sagrado, con el objeto de obtener una curación mágica o milagrosa de una enfermedad propia o de otra persona,
Conjuro	Discurso que una persona dirige a un personaje sagrado o demoníaco, con el objeto de exigirle o de obligarle a la concesión de un favor mágico, que puede ser (aunque no siempre) moralmente negativo o perjudicial para otras personas.
Pregón	Composición en verso que alaba determinada mercancía para facilitar su venta.

GÉNEROS NARRATIVOS (en prosa)	DESCRIPCIÓN
Relato mítico	Narración oral que se sitúa en tiempo protohistórico (o del origen de la comunidad), y que está protagonizado por dioses, semidioses y héroes culturales. Tiene una dimensión religiosa.
Leyenda	Narración oral que se sitúa en un espacio relacionado con la comunidad que lo cuenta, en un tiempo anterior, pero al mismo tiempo histórico para la comunidad que lo transmite.
Cuento	Narración oral situada en un tiempo y espacio definidos ("Érase una vez en un país muy lejano ..."); protagonizado por personajes ficticios y simbólicos, que dentro de la comunidad que lo transmite, se considera como algo no verosímil.
Historia oral	Relatos orales en que la gente cuenta lo que recuerda sobre la vida cotidiana o la historia del pasado,

La vinculación entre el cuento popular y el folclore permite afirmar, con Medina (1990), que “es precisamente del folclore de donde hemos de partir, como de un manantial inicial, si queremos descubrir el significado y la función de la literatura para la niñez” (como se citó en Torrijos, s. f., p. 193).

En este sentido, la literatura oral favorece el fomento de la lectura a través de diversas versiones transcritas, adaptadas o literarias, en las que la oralidad se mantiene como un elemento central. Asimismo, se constituye como una estrategia para la valoración y recuperación de tradiciones culturales que, con el paso de las generaciones, han tendido a perderse.

La selección de los géneros de la literatura tradicional oral que se retomarán en la presente investigación responde a criterios pedagógicos y de desarrollo lingüístico acordes con la edad de los alumnos. Los géneros poéticos, como la canción, la canción tradicional, el juego infantil, las adivinanzas y los trabalenguas, se caracterizan por su ritmo, repetición y musicalidad, elementos que facilitan la memorización, estimulan la participación activa y favorecen la adquisición y ampliación del vocabulario, así como la pronunciación y la fluidez verbal. Asimismo, estos géneros propician un acercamiento lúdico a la lengua, lo cual resulta fundamental en las primeras etapas del desarrollo infantil.

Por su parte, los géneros narrativos, como el cuento y la historia oral, permiten a los alumnos desarrollar la comprensión y producción de relatos, fortalecer la secuenciación de ideas y enriquecer su capacidad de expresión oral. A través de estos géneros, los niños pueden identificar personajes, escenarios y acontecimientos, así como establecer relaciones entre las historias y su propia experiencia, lo que contribuye al desarrollo de la imaginación, el pensamiento narrativo y la construcción de significados.

En conjunto, estos géneros de la literatura tradicional oral constituyen herramientas pertinentes para favorecer el desarrollo integral del lenguaje oral, la expresión de ideas y la interacción comunicativa en el aula, además de promover el acercamiento a las manifestaciones culturales propias de la tradición oral.

2.3. Lectura antes de la alfabetización

La literatura infantil surge entre los siglos XVIII y XIX, en coincidencia con el reconocimiento de la importancia de la etapa infantil y el inicio de los procesos de alfabetización y escolarización. En este contexto, Gómez Couso (1993) señala la relevancia del folclore que acompaña al niño desde su nacimiento, ya que, antes de saber leer, este se encuentra expuesto a manifestaciones literarias a través de sus cuidadores. De este modo, la literatura se presenta inicialmente como folclore, en el cual el niño participa de diversas maneras —escuchando, jugando y modificando— hasta convertirse en un verdadero creador (como se citó en Torrijos, s. f., p. 192).

A partir de esta perspectiva, se reconoce que desde edades tempranas los niños están inmersos en el folclore de la tradición oral, participando activamente en prácticas que se transmiten de generación en generación. No obstante, en la actualidad, muchas de estas manifestaciones han perdido presencia en los contextos educativos y familiares. Por ello, resulta de interés promover el acercamiento de los alumnos a la literatura de la tradición oral mediante estrategias lúdicas que favorezcan su desarrollo integral y fortalezcan su vínculo con la lectura de cuentos.

La literatura debe desempeñar un papel relevante en las aulas escolares, incluso desde la etapa de educación preescolar, ya que en ella los niños “se están jugando, precisamente, la partida más importante para su futuro como lectores” (Colomer y Durán, 2000, como se citó en Núñez Delgado, 2009, p. 9).

El niño que practica la lectura a temprana edad se familiariza mucho más con la escritura, el vocabulario y aprende de ortografía; mejora la pronunciación de las palabras; su

comunicación y expresividad es más fluida; y sus dificultades frente al aprendizaje son casi nulas.

La enseñanza de la lectura en el nivel preescolar se ha caracterizado por generar experiencias significativas que favorecen el interés y el gusto por la lectura en los alumnos. Durante la práctica docente, se ha observado que, a partir de las ilustraciones de los cuentos, los niños son capaces de construir sus propias narrativas y otorgar interpretaciones personales a las historias, lo cual contribuye al desarrollo de la creatividad y de la expresión oral. Asimismo, se ha identificado un incremento en el vocabulario de los alumnos.

Por otra parte, se ha detectado que algunos padres de familia manifiestan la expectativa de que los niños egresen del preescolar con habilidades formales de lectura. Esta percepción suele estar asociada al desconocimiento del perfil de egreso establecido en el programa de estudio, lo que pone de manifiesto la necesidad de orientar a las familias respecto a los propósitos formativos de la lectura en la educación preescolar.

2.4. Mediación lectora

La mediación lectora se refiere al papel desempeñado por aquellas personas que guían a los lectores en el desarrollo de sus habilidades, al mismo tiempo fomentan y promueven el interés por la lectura. A continuación, se presentan algunas definiciones clave sobre el concepto de mediación lectora.

Patte (2008) destaca que, para fomentar y sostener el interés innato que manifiestan los niños por la lectura durante los primeros años de vida, la labor de los mediadores de lectura — denominados también mediadores culturales por Petit (2009)— resulta fundamental. La

formación del lector se inicia en la infancia mediante experiencias lectoras que, en su mayoría, son propiciadas por los adultos, quienes median el acceso a los textos y orientan la interacción del niño con la literatura (como se citó en Guíñez y Martínez, 2015).

Desde esta perspectiva, el mediador en la infancia desempeña un papel decisivo, al constituirse como el primer receptor de los textos que se ofrecen a los niños. A través de la selección cuidadosa de obras y del diseño de actividades de mediación, el mediador facilita el acercamiento inicial a la lectura y, en numerosos casos, propicia la primera experiencia lectora significativa.

De igual forma, la relevancia del mediador —ya sea padre de familia, docente o bibliotecario— en las primeras edades resulta incuestionable. Al respecto, Luch (1999) señala que el mediador se convierte en el primer receptor del texto del autor, en tanto es quien adquiere, selecciona, ofrece o recomienda la obra al niño; por ello, asume el rol de segundo receptor del texto literario, estableciendo un puente entre la obra y el lector infantil (como se citó en Cerrillo, s. f., p. 231).

Por ello, la mediación lectora, tanto en el ámbito familiar —a cargo de las figuras más cercanas al niño— como en el contexto escolar, desempeñada por los docentes u otros agentes educativos, resulta fundamental. Para que un texto adquiriera sentido y cobre vida en la experiencia del lector infantil, se requieren condiciones como la motivación, la curiosidad, la dedicación y el tiempo, así como la presencia de un mediador que promueva el acercamiento a la lectura y transmita el gusto por ella. En este sentido, Patte (2008) advierte que, para fomentar y mantener el interés innato que manifiestan los niños por la lectura en sus primeros años de vida, la labor de los mediadores de lectura —o mediadores culturales, como los denomina Petit

(2009)— es esencial, ya que la formación del lector se inicia en la infancia a través de actividades que, en su mayoría, son propiciadas por los adultos.

El mediador debe estar convencido de que el encuentro directo con las obras proporciona un bagaje formativo a quienes se inician en las prácticas lectoras, el que, difícilmente, puede ser reemplazado por otras formas de entretenimiento (Dueñas Lorente y Tabernero Salas, 2012). Considero que, como mediadores, es fundamental emplear diversas estrategias que acompañen a los estudiantes en su proceso de acercamiento a la lectura y fomenten su interés desde los primeros años de vida. Este trabajo debe ser realizado en conjunto con los padres de familia, quienes pasan la mayor parte del tiempo con los niños. Actividades como narrarles historias o cantarles canciones son especialmente disfrutable para los pequeños. Además de ofrecer tiempo de calidad, estas prácticas favorecen el desarrollo de habilidades clave como el lenguaje oral, la imaginación, la creatividad y la expresión, entre otras.

Colomer (2002), menciona que el adulto es quién debe poseer un amplio conocimiento de obras y ser un lector crítico y creativo. Para ello, es necesario que quien se desempeñe como mediador posea la capacidad para seleccionar lecturas acordes a la edad, capacidades e intereses de los lectores (Harrison y Piñeiro, 2018).

Este papel puede desempeñarlo una variedad de personas, como padres, profesores, mediadores culturales y bibliotecarios, entre otros. Su función principal es facilitar el acceso a la lectura y los libros, fomentando una relación basada en el diálogo, la cercanía y la creación de experiencias gratificantes donde se disfrute de la lectura.

2.5. Conversaciones literarias

El modelo de conversación literaria en el que se basa esta investigación es a través del enfoque “Dime”, propuesto por Aidan Chambers (2007), el cual consiste en realizar cierto tipo de preguntas en una discusión literaria a partir de la lectura, con el objetivo de ayudar a los niños al escuchar y hablar sobre los libros que se les leen y favorecen su comprensión mediante la formulación de preguntas a partir de las lecturas.

Las preguntas que se les realizan a los niños lectores tienen como finalidad guiar la conversación, “La conversación está guiada por una necesidad inmediata: la necesidad de expresar satisfacciones o insatisfacciones, de articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, de “sacar” elementos perturbadores provocados por la historia para exteriorizarse, ponerlos a contraluz, por decirlo de alguna manera, para observarlos y de esa manera tener algún control sobre ellos.” (Chambers, 2007, p. 26)

TIPOS DE PREGUNTAS	DESCRIPCIÓN
Preguntas básicas	Preguntas relacionadas a lo que les gustó y que no les gustó. Las respuestas a las primeras preguntas no se abandonan definitivamente, sino que se entretienen en la conversación sobre los enigmas y las conexiones. Es decir, qué les gustó y qué no, cuando esto contribuye directamente a su comprensión.
Preguntas generales	Ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la

	conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión. Comparar un nuevo texto con otros que parecen tener similitudes.
Preguntas especiales	Cada libro posee sus propias peculiaridades: de lenguaje, de forma, de contenido y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular.

Es fundamental que, como docentes, al trabajar bajo el enfoque “Dime”, conozcamos a fondo el libro que vamos a leer y discutir con los estudiantes. Este conocimiento previo es clave para generar confianza, tanto en ellos como en nosotros mismos, y para valorar las respuestas que el grupo de lectura va construyendo de manera colaborativa. También es importante no temer suspender la conversación si se observa que la elección del libro no es adecuada o si no surgen muchas ideas sobre él. Esto no debe verse como un fracaso, más bien como una oportunidad de aprendizaje: los niños respetarán esta decisión y estarán más dispuestos a intentarlo con otro libro en otro momento.

De hecho, este tipo de honestidad puede fortalecer su confianza en usted, como un adulto que demuestra integridad y competencia. Finalmente, es crucial considerar el contexto en el que se encuentra el alumno y cómo fluye la conversación literaria, ya que estos factores influirán directamente en el desarrollo de la actividad

CAPÍTULO 3. Diagnóstico

3.1. Diseño

El diagnóstico educativo en la investigación Ricard Marí Mollá, (2001), lo considera como “un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica y cuyo objeto lo constituye la totalidad de los sujetos (individuos o grupos) o entidades (instituciones, organizaciones, programas, contextos familiar, socio-ambiental, etc.) considerados desde su complejidad y abarcando la globalidad de su situación, e incluye necesariamente en su proceso metodológico una intervención educativa de tipo perfectiva” (Como se citó en Arriaga, 2015, p. 201)

Por otra parte, Buisán y Marín (2001), lo conceptúan como “un proceso que trata de describir, clasificar, predecir y explicar el comportamiento de un sujeto dentro del marco escolar, incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto 8º grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación.” (Como se citó en Arriaga, 2015, p.13)

El presente diagnóstico consta de tres entrevistas que atienden a las siguientes dimensiones: práctica docente, familiar y directiva. Para Kvale (2011):

La entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados, por una parte: el entrevistador. Es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado (p.36).

Para la realización del diagnóstico se realizaron dos tipos de entrevistas: la estructurada y la semi estructurada. En la primera el investigador lleva a cabo una planificación previa de todas las preguntas que quiere formular. Prepara por tanto varias preguntas que irán coordinadas por un guion realizado de forma secuenciada y dirigida, Por otra parte, la entrevista semiestructurada permite al entrevistador la realización de matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den.

Ruiz Olabuénaga concibe la entrevista no estructurada como una entrevista en profundidad, cuyos objetivos se centran en comprender más que explicar, maximizar el significado de las respuestas, alcanzar una expresión subjetivamente sincera más que objetivamente verdadera y captar las emociones, dejando en segundo plano la racionalidad (Como se citó en Torrecilla, 2006).

Con base en lo anterior, se diseñaron entrevistas que atienden a tres dimensiones: docente, familiar y directiva.

La primera dimensión, correspondiente a la práctica docente, se integra por nueve preguntas orientadas a identificar el conocimiento que poseen sobre el libro infantil. Su propósito es reconocer los saberes previos relacionados con los cuentos, así como el grado de familiaridad con diversas historias.

La segunda dimensión, de carácter familiar, está conformada por tres preguntas. Esta se aplicó mediante un formulario de Google y se orientó a indagar si en el hogar se practican actividades como la narración de historias y el canto de canciones.

La tercera dimensión, correspondiente al ámbito directivo, se estructura a partir de cinco cuestionamientos dirigidos a conocer si, desde esta área, se ha implementado algún proyecto

literario. Asimismo, se consideró relevante indagar sobre la infraestructura con la que cuenta la institución para el desarrollo de actividades literarias.

3.2. Aplicación

A continuación, se describen los resultados obtenidos a partir de las entrevistas aplicadas para el diagnóstico de la presente investigación. La entrevista dirigida a los alumnos se realizó el 16 de noviembre de 2023 y contó con la participación de 11 niñas y 5 niños. Esta se llevó a cabo mediante una conversación grupal en el aula; para su organización, las sillas se dispusieron en forma de medialuna, lo que permitió escuchar con claridad las respuestas de los alumnos y observar sus participaciones.

Para comenzar se les mostró el libro “Mi día de suerte” del autor Keiko Kasza y la primera pregunta que se les cuestionó fue: ¿Sabes qué es esto? (refiriéndome al cuento). Las respuestas que se obtuvieron fueron descripciones de la portada, mencionando “un lobo” y “un cochino”.

En la siguiente fotografía se observa a los alumnos sentados frente al pizarrón, dirigiendo su atención a la portada del cuento. Durante la entrevista, una de las principales dificultades identificadas fue mantener la atención del grupo, ya que los estudiantes tendían a distraerse con facilidad. En algunos momentos, ciertos alumnos interactuaban entre ellos de manera lúdica y dos de ellos se desplazaban alrededor de las mesas. No obstante, se registró la participación activa de uno de los alumnos en la conversación.



Imagen 16. Entrevista aplicada.

La segunda pregunta que se les realizó es “¿Para qué sirven los cuentos?” y esto fue lo que respondieron:

Damián: Para contar.

Sofía: Para ver.

Los alumnos identifican y son conscientes que los cuentos son narrativos, además que se pueden observar, sin embargo, no todos los niños comentaron lo que piensan, pues al inicio estaban tímidos y en ocasiones les tenía que preguntar directamente para conocer lo que piensan a cerca de las historias y conocer sus conocimientos previos.

La tercera pregunta fue: “¿Te gusta que te cuenten historias tu mamá o tu papá?” El 100% los alumnos mencionaron que sí les gusta que su mamá o su papá les cuenten historias. Sin embargo, durante la conversación surgen comentarios no relacionados al tema como, por ejemplo, mencionaban que alimentos habían consumido ya que están acostumbrados a comentar al inicio de cada clase que desayunaron y mencionaron sobre calaveras ya que era un tema del que estábamos trabajando por la festividad del Día de Muertos.

La cuarta pregunta fue: “¿Qué historias les han contado?” El 12.5% de los alumnos comentaron que les han contado historias sobre leones y de miedo. Mientras que el 88.7% no comentan y se muestran un poco tímidos.

A continuación, se observan los resultados en la gráfica.



A partir de la pregunta anterior surgió la siguiente: ¿Les da miedo las historias de terror? el 93.7% respondieron que no les daba miedo y el 6.2% mencionó que sí. Enseguida de manera espontánea hablaron sobre algunos personajes que observaron en alguna película o video que les causó miedo como chucky, ayuwoki y los payasos.

A continuación, se muestran los resultados.



La quinta pregunta fue: “¿Sabes qué es el enojo?” a los alumnos se les dificultó mencionar lo que piensan cerca de esta emoción.

Enseguida les comenté si se acordaban del cuento que leímos de la historia de *Los tres cerditos*, y les pregunté “¿El lobo qué les quería hacer a los cerditos?”.

A continuación, se presenta un fragmento de la conversación que tuvimos:

Sofía: Agarrarlos para comérselos.

Docente: Sí, muy bien. ¿Cómo se sintieron los cerditos?

Lizbeth: Tristes.

María Fernanda: Mírame maestra, así estaban los cochinitos bien tristes (hace cara de tristeza)

Docente: ¿Por qué?

Lizbeth: Porque se los comía.

María Fernanda: Y su papá lo mató al lobo y ya no se comió a sus hijos porque tenía una pistola y lo llevaron a la cárcel.

Lizbeth: A un cerdito sí le dio miedo y corrió a la casa de su hermano.

Luego surgieron los siguientes cuestionamientos “¿Cómo te sentiste cuando el lobo se metió a la casa?”

María Fernanda: La destruyó con una pala y se metió.

Docente: Si estuvieras ahí ¿qué habrías hecho?

María Fernanda: Pos le marco a la policía para que se lo lleve a la cárcel.

Docente: ¿Y no te daría miedo?

María Fernanda: Sí.

Al finalizar la charla, les pregunté si les gustaría que leyéramos el cuento *Mi día de suerte*, del autor Keiko Kasza, y, con entusiasmo, respondieron: “¡Sí!”. Incluso algunos acercaron sus sillas junto a la mía para observar mejor las ilustraciones.

Durante la lectura, 11 alumnos se mostraron interesados en la historia, realizando anticipaciones sobre lo que podría ocurrir, como: “*El zorro se va a comer al cerdito*” o “*El zorro se cayó porque se durmió*”. Estas intervenciones reflejan su nivel de comprensión y participación activa. Sin embargo, 5 alumnos no mostraron interés en el cuento y se distrajeron a lo largo de la actividad.

Posteriormente, nos dirigimos a la biblioteca para contar el cuento de *Los tres cerditos*, donde ya se encontraba preparado el escenario correspondiente. Decidí utilizar escenografía como recurso didáctico, con base en los hallazgos obtenidos durante mi tesis de licenciatura titulada “*Las conversaciones literarias como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de preescolar*” (2022). En dicha investigación, observé que adecuar los contenidos literarios a la edad de los estudiantes era fundamental para fomentar su interés y comprensión.

Al experimentar con distintas técnicas de narración, descubrí que el uso de escenografía, utilería y objetos concretos ayudaba significativamente a crear una atmósfera inmersiva que facilitaba la conexión de los niños con el texto literario.

Para el desarrollo de la historia se emplearon materiales como las tres casas de los cerditos, elaboradas con cartón, foami y bases de madera que permitían su estabilidad. Además, se colocaron pinos de cartón para simular el bosque, y se aprovechó un mural decorativo en la pared que incluía nubes, flores, árboles, pasto y mariposas, lo cual contribuyó a ambientar la narración. Los personajes fueron representados mediante títeres confeccionados con fieltro, lo que permitió una interacción más dinámica con los alumnos.

La siguiente fotografía se muestra la utilería utilizada para contar el cuento.



Imagen 17: Escenografía para la interpretación del cuento

Al momento en que comenzaron a entrar a la biblioteca los alumnos se mostraron muy emocionados observando la escenografía, tocaban las casas y les pregunté:

—¿En dónde nos encontramos?

Y de repente Mía sorprendida dijo:

—Es un bosque.

María Fernanda comentó muy emocionada al ver los títeres:

—¡Los cochinos!

Damián Alfredo dijo:

—Yo quiero que ésta sea mi casita.

Resultó significativo que los alumnos logaran reconocer el cuento únicamente a partir de la escenografía. Esta historia ya había sido narrada al inicio del ciclo escolar, aunque en aquella ocasión se emplearon únicamente títeres y un pequeño teatro de madera. Dicho reconocimiento evidencia los avances alcanzados en un periodo aproximado de tres meses (Anexo 1).

Al inicio del ciclo escolar, varios alumnos se encontraban en proceso de adaptación tanto al entorno educativo como a las dinámicas propias del aula. En ese momento, se consideró poco probable que recordaran la historia, debido a que algunos no lograban mantener la atención, principalmente por manifestaciones emocionales asociadas a la separación de sus familiares. No obstante, el hecho de que actualmente identifiquen y establezcan vínculos con el cuento refleja avances no solo en su desarrollo emocional, sino también en su capacidad de escucha, memoria y participación.

Les comenté a los alumnos que necesitaba de su ayuda para contar el cuento, me sorprendió que todos querían participar, incluso los que son un poco tímidos. Fue muy difícil escoger a los alumnos que interpretarían a los tres cerditos y el lobo, ya que todos los alumnos querían participar y para tomar esa decisión seleccioné a los alumnos que les cuesta trabajo expresarse frente sus compañeros, también a niños que ya sabían o tenían una idea de lo que trataba cuento.

También les dije que los demás tienen que ser parte del cuento y les pregunté:

—¿Qué le hace falta al bosque?

Damián Alfredo contestó:

—Flores.

Así que pasé con cada uno de los alumnos y les di a elegir la flor o mariposa que quisieran representar. Aunque no todos interpretaron a personajes principales, los observé muy emocionados por participar. Les pedí que se ubicaran en el lugar que ellos prefirieran dentro del escenario. Considero fundamental que los niños se sientan parte de la historia, ya que esto los involucra activamente, estimula su imaginación, favorece el lenguaje oral y les permite ganar confianza al expresarse. Además, se convierte en una experiencia significativa que promueve el interés y el gusto por la lectura de literatura infantil.

Antes de comenzar la lectura, les expliqué que debían interpretar a su personaje según las acciones descritas en el cuento. Les pregunté: “¿Están listos?” y, con gran entusiasmo, respondieron: “¡Sí!”.

Durante la narración, fue necesario recordarles a los alumnos las acciones que debían realizar en determinados momentos del relato. Por ejemplo, cuando en el cuento se mencionaba que los hermanos estaban reunidos, se orientó a los niños que representaban a los cerditos para que también se agruparan; de igual manera, a quienes asumían los roles de flores o mariposas se les motivó a apoyar el desarrollo de la escena. Esta intervención docente funcionó como un andamiaje inicial que permitió a los alumnos comprender la dinámica de la actividad y asumir progresivamente su papel dentro de la narración.

Conforme avanzaba la historia, se observó un incremento significativo en la seguridad, participación y autonomía de los alumnos, quienes comenzaron a anticipar acciones y a repetir

de manera espontánea frases clave del relato. Un ejemplo representativo fue cuando, de forma coral, expresaron “*Soplaré y soplaré y tu casa derrumbaré*”, acompañando la frase con gestos corporales propios del personaje del lobo. Esta respuesta evidencia no solo la comprensión del texto narrativo, sino también la apropiación del lenguaje literario y la integración del cuerpo como recurso expresivo.

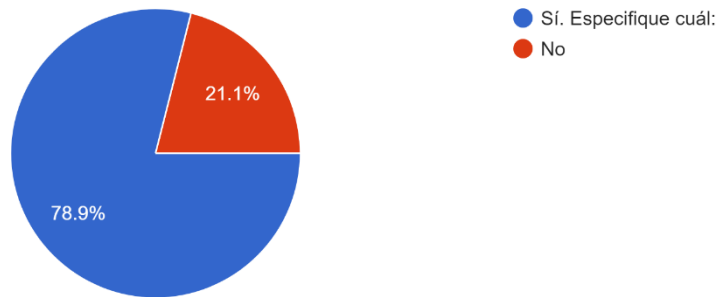
Al finalizar la actividad, la actitud de los alumnos transitó de la sorpresa inicial hacia un interés genuino por explorar y manipular los elementos que conformaban la escenografía. Aunque al inicio algunos presentaron dificultad para interpretar su papel —posiblemente por tratarse de su primer acercamiento a una actividad de dramatización literaria—, dicha dificultad fue superada gracias al entusiasmo, la curiosidad y la disposición mostradas durante el desarrollo de la sesión. Este resultado pone de manifiesto que la mediación lectora, apoyada en recursos lúdicos y escénicos, favorece la participación activa, la confianza y el acercamiento significativo de los niños a los textos literarios.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la dimensión familiar. Para ello se creó un formulario de Google que estaba integrado por cuatro preguntas. Se obtuvieron 19 respuestas de un total de 26 padres de familia. No se obtuvieron el total de las estas ya que al ser de manera digital algunos mencionaron que no podían acceder con el enlace que se envió a través de un grupo en WhatsApp y fue necesario recordarles en varias ocasiones que lo respondieran, pero no resultó favorable.

En la primera pregunta fue: “¿Le cuenta historias o le canta canciones a su hijo? ¿Cuáles?” El 78.9% respondieron que sí le cuentan historias o le cantan canciones a sus hijos, pero no especifican qué historias o canciones les cantan y el 21.1% no lo realizan. Estos resultados se aprecian en la siguiente gráfica.

¿Le cuenta historias o le canta canciones a su hijo? ¿Cuáles?

19 responses

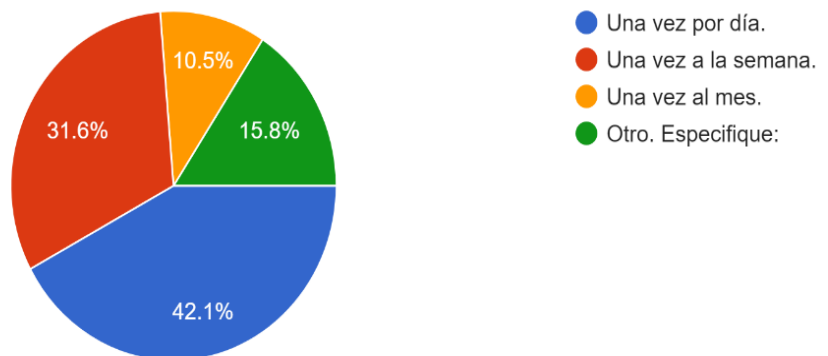


En la segunda pregunta fue: “¿Con qué frecuencia le cuenta historias o le canta canciones a su hijo?” El 42.1% respondió que una vez por día, el 31.6% que una vez a la semana. Mientras que el 10.5% eligió la opción de una vez al mes y el 15.8% optó por la respuesta “Otro”, aunque no especificaron ninguna información extra.

Estos resultados se muestran en la siguiente gráfica.

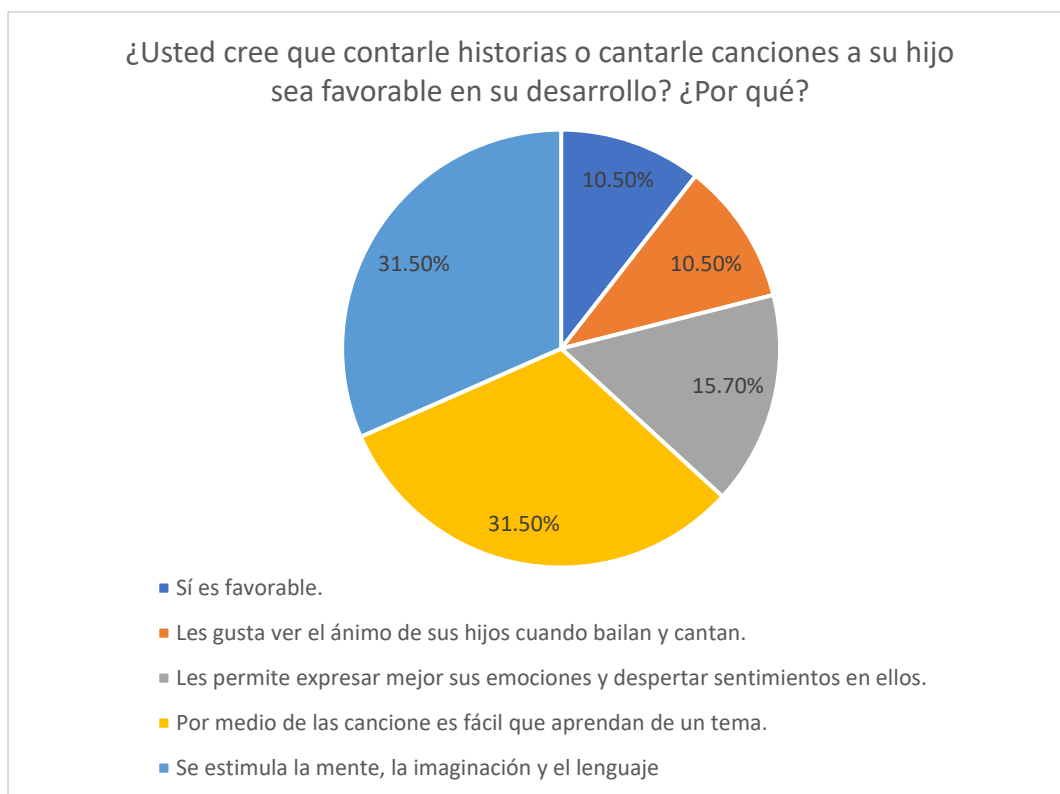
¿Con qué frecuencia le cuenta historias o le canta canciones a su hijo?

19 responses



En la tercera pregunta fue: “¿Usted cree que contarle historias o cantarle canciones a su hijo sea favorable en su desarrollo? ¿Por qué?”. Las respuestas las organicé en cinco grupos. El 10.5% mencionan que sí es favorable contarles historias o cantarles canciones a sus hijos, mientras que el otro 10.5% escriben que les gusta ver el ánimo de sus hijos cuando bailan y cantan juntos. El 15.7% de las madres de familia comentan que estas actividades les permite despertar sentimientos en ellos. El 31.5% comenta que por medio de las canciones se es fácil que aprendan acerca de un tema, por ejemplo, las partes del cuerpo, colores o el alfabeto. Por último, el 31.5% menciona que mediante éstas se estimula la mente, la imaginación y el lenguaje ya que les permite expresarse con sus compañeros y les genera confianza.

A continuación, se muestran los resultados en la siguiente gráfica.



La mayoría de las respuestas obtenidas las madres de familia tienen una idea clara en que realizar estas actividades los alumnos pueden contribuir en su desarrollo como en el lenguaje, estimular su imaginación y el estado de ánimo cambia cuando sus hijos cantan o bailan.

Enseguida, se presentan los resultados obtenidos de la tercera dimensión, la directiva, la cual fue aplicada el 10 de noviembre de 2023, a la maestra Ericka Mireya Oliva Garza quien cuenta con cinco años de servicio en el Jardín de niños “Tenoch”.

La primera pregunta fue: “¿Consideraría que aplicar algún proyecto sobre acercamiento literario (cuenta cuentos, obras de teatro, dinámicas en la biblioteca, etc.) desde el área de dirección beneficiaria a la comunidad escolar? Explique cómo:”

La directora comenta “Sí, círculos de lectura, por ejemplo, con las mamás desarrollo auto-personal, autoestima, de cómo ser mamás ya que la mayoría es joven o realizar un taller madre e hijo donde les lean cuentos”.

La segunda pregunta fue: “¿Alguna vez han tenido capacitaciones con sus maestros y usted cómo directivo sobre los cantos, juegos y actividades literarias para los niños? Menciona cuales:” Responde lo siguiente: “Como docente sí, pero en el plantel no, ya que se encontraba la pandemia”.

La tercera pregunta fue: “¿Considera la narración de cuentos o el canto de canciones favorezcan que los alumnos sean capaces de identificar sus emociones? Explique cómo.” Ella explica que: “Desarrolla la capacidad de expresión, mejora su autoestima a través de los textos y mediante las canciones los alumnos pueden llegar a encontrar soluciones a situaciones que vive en su vida cotidiana”.

La cuarta pregunta fue: “¿Con qué infraestructura (espacios y materiales) cuenta la institución para el desarrollo de actividades literarias?” Comenta la directora que se cuenta con la biblioteca escolar, la cual tiene una gran variedad de acervo literario tanto para alumnos como docentes, además hay audiocuentos, acceso a internet.

3.3. Análisis de resultados del diagnóstico y hallazgos

Enseguida se presenta el análisis de los resultados obtenidos. Al comienzo de esta investigación y en la realización de la descripción del contexto me pude percatar que la biblioteca “*Mi grillito lector*” en la mayoría de las veces se encontraba cerrada y para poder entrar tenía que solicitar la llave al personal asistente. El espacio de biblioteca solamente se abría los miércoles cuando los maestros especialistas de CAPEP se reunían para realizar entrevistas o alguna actividad con los alumnos. La directora que se encontraba en ese momento a cargo comentaba que no se ha implementado algún proyecto sobre el acercamiento literario desde el área de dirección. De tal modo pude identificar que la biblioteca no funcionaba como tal, era únicamente es un espacio destinado para reuniones y una bodega de materiales didácticos, entre ellos, libros. Cabe mencionar que la mencionada directora dejó de estar en funciones en el mes de diciembre de 2023, y se está a la espera de la asignación oficial de su reemplazo.

A principios del mes de diciembre del año 2023 cambiaron la biblioteca a un aula distinta, ya que la maestra de segundo mencionaba que en tiempo de calor se presentaban olores desagradables que impedían el adecuado proceso de aprendizaje con los niños. De tal manera que la biblioteca y el grupo de segundo año intercambiaron espacios.

Uno de los principales hallazgos derivados de la conversación con los alumnos fue el desconocimiento sobre qué es un cuento o un libro y cuál es su función. No obstante, se observó que los niños identifican emociones básicas, como el miedo y la alegría, a partir de la observación de las ilustraciones de los personajes.

Resultaron especialmente relevantes las respuestas de los alumnos, ya que evidenciaron un alto nivel de involucramiento con la historia. Un ejemplo significativo fue la intervención de una alumna que expresó “Estamos en el bosque” al ingresar al aula y observar la escenografía del cuento *Los tres cerditos*, lo que da cuenta de su capacidad para contextualizar la narración y relacionarla con el espacio creado.

Por otra parte, las respuestas proporcionadas por los padres de familia constituyen un aspecto de gran interés. Se identificó que algunos de ellos no reconocían inicialmente que la lectura de cuentos o el canto de canciones contribuyen al desarrollo emocional, del lenguaje y de la imaginación de sus hijos.

Asimismo, resulta significativo que la mayoría de los padres de familia señalaron que contar historias o cantar canciones forma parte de sus prácticas habituales en el hogar. Este hallazgo representa un elemento favorable que podrá ser aprovechado en el diseño del proyecto de intervención, al fortalecer la vinculación entre las actividades escolares y el contexto familiar.

CAPÍTULO 4. El proyecto de intervención y su aplicación

4.1. Primera fase: Diseño, herramientas, aparatos y materiales

Esta investigación parte del supuesto que mediante el diseño de diversas estrategias didácticas a partir de la mediación lectora son un medio que contribuye a la formación literaria en niños de primer grado de preescolar.

Es por ello, a partir del diagnóstico, se seleccionaron diferentes estrategias didácticas, tomando en cuenta el contexto, características, necesidades e intereses de los niños, las características de los libros: el soporte del libro (presentación, tamaño, tipografía), los temas, los personajes y la historia, a fin observar y registrar cómo es que reaccionan ante las actividades

La aplicación del proyecto literario se encuentra dividido en fases, las cuales consisten en la relatoría de la literatura de tradición oral, en la cual describo cómo se dio ésta y en qué condiciones se llevó a cabo, así mismo, la intervención se compone de la conversación literaria dada luego de la lectura del libro, usando como referente la guía de preguntas que se realizará en la lectura del cuento, con la finalidad de obtener respuestas lectoras que ayuden a identificar el tipo de comprensión lectora que manifiestan los alumnos, aspectos que se ven presentes en el cuadro de evaluación de competencia lectora con base en la propuesta de Sipe (2005).

Lawrence Sipe (2005) propone cinco categorías conceptuales que favorecen la comprensión lectora: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa. No obstante, en la presente investigación, la categoría que predominará en las conversaciones literarias será la **analítica**, ya que se caracteriza por la atención a los elementos formales del texto, tales como la estructura, los personajes, la trama, el lenguaje y las ilustraciones. Desde esta perspectiva, el lector analiza

la manera en que se construye el relato y la interacción entre el texto y la imagen para la construcción de significado.

Sin embargo, es importante señalar que, durante el proceso de mediación lectora, las demás categorías pueden surgir de manera espontánea, en función de las respuestas, experiencias y formas de participación de los alumnos. Estas manifestaciones —intertextuales, personales, transparentes o performativas— enriquecen la experiencia lectora, favorecen la expresión emocional, la creatividad y la participación activa, y complementan el desarrollo de la comprensión lectora.

A partir de esta categoría predominante, se pretende que los alumnos, mediante la lectura del cuento, establezcan asociaciones entre diversas situaciones y aspectos del relato, formulen hipótesis y, a partir de ellas, lleguen a conclusiones lógicas, lo que contribuye al fortalecimiento del pensamiento, así como al desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis.

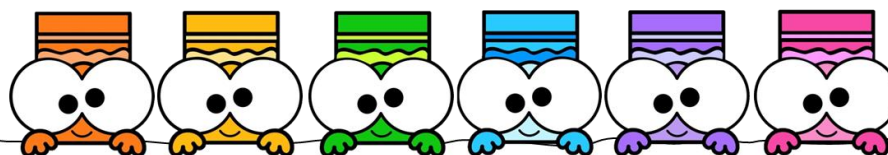
Por último, se aplicarán en esta investigación las tres situaciones compartidas propuestas por Chambers (2007) las cuales pueden presentarse al realizar el tipo de preguntas, las situaciones son, situaciones de entusiasmo que se presenta cuando se comienza a hablar sobre un libro, cuando apenas lo conocen o lo están descubriendo. La siguiente es la de compartir los desconciertos, es decir, aquello que le causó sorpresa, que tuvo alguna dificultad o no quedó claro y descubren patrones o conexiones con otras historias.

El proceso de desarrollo de las estrategias se dividió en las siguientes fases como se muestra a continuación en el diseño de intervención, teniendo, cada una con un propósito específico:

- Fomentar el gusto por la lectura mediante la lectura en voz alta de cuentos, con el objetivo de aumentar el interés y promover la participación en la conversación literaria.

Esto contribuye al desarrollo del lenguaje oral y a la confianza para expresarse, siguiendo el guion de preguntas propuesto por Chambers (2007).

- Desarrollar la memoria y la concentración al observar imágenes y utilizar estrategias para recordar la ubicación de las tarjetas que forman pares de imágenes iguales.
- Utilizar el lenguaje oral para describir personajes.




PROYECTO:


CREAMOS UNA NUEVA HISTORIA

Jardín de Niños	CCT	Educadora	Tiempo
Tenoch	24DJN0952N	Jessica Carolina Sanjuanero Marín	Fecha de inicio: 27 de mayo Fecha de cierre: 31 de mayo
Fase:	Grado y grupo:	Metodología:	
2	1° A	Proyecto Socioformativo	
Problemática	La mayoría de los estudiantes no están familiarizados con el uso de los cuentos y sus padres tampoco están involucrados en la literatura, lo que no fomentan el interés por la lectura y son los principales mediadores, además también favorecer su lenguaje oral.		
Propósito.	<ul style="list-style-type: none"> Fomentar el gusto por la lectura mediante la lectura en voz alta de cuentos, con el objetivo de aumentar el interés y promover la participación en la conversación literaria. Esto contribuye al desarrollo del lenguaje oral y a la confianza para expresarse, siguiendo el guion de preguntas propuesto por Chambers (2007). Desarrollar la memoria y la concentración al observar imágenes y utilizar estrategias para recordar la ubicación de las tarjetas que forman pares de imágenes iguales. Utilizar el lenguaje oral para describir personajes. 		
Producto central por lograr:	Pintura de la resolución del conflicto de un cuento.		

Ejes articuladores:	Inclusión		Pensamiento crítico	<input type="checkbox"/>	Interculturalidad crítica	<input type="checkbox"/>	Igualdad de género		Vida saludable		Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	<input type="checkbox"/>	Artes y experiencias estéticas	<input type="checkbox"/>
Actividades de apoyo	Honores a la bandera (Lunes 10:30) Música (Jueves 9:00-9:30) Educación Física (Miércoles 11:00 -11:30) Activación física													
ACTIVIDADES PERMANENTES														
ACTIVIDAD	PROCESO DEL DESARROLLO DE APRENDIZAJE													
Acuerdo de convivencia	Participa y respeta acuerdos de convivencia en juegos y actividades que implican compartir materiales, establecer turnos, seguir reglas, escuchar con atención, entre otros.													
Higiene personal y del aula	Practica hábitos de higiene personal y limpieza en los espacios físicos donde se desenvuelve y al usar objetos, como medidas de conservación de la salud y de prevención de enfermedades													
Actividades para los que terminan antes (rincones)	Interactúa con diferentes compañeras y compañeros, para establecer relaciones de amistad, igualdad, empatía y colaboración.													
Identificar pertenencias	Identifica su nombre escrito y otras palabras, en distintos objetos personales del aula o su casa.													

PDA'S DEL proyecto

CAMPO FORMATIVO	CONTENIDO	PROCESO DEL DESARROLLO DE APRENDIZAJE
	<p>Narración de historias mediante los lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas, paisajes y otros elementos de su comunidad.

EVALUACIÓN FORMATIVA				
<p>Todo se complementa audios grabados con la charla del cuento, producciones gráficas, también con una rubrica dónde se manifieste el nivel alcanzado por el alumno realizando el registro al terminar la pintura. Se anexa la fotografía de la pintura que el niño pinto.</p>				
	Nivel 1: Requiere apoyo	Nivel 2: En proceso	Nivel 3: Logrado	Nivel 4: Avanzado
	<p>Realiza un dibujo, pero no comunica de manera visual la resolución del conflicto del cuento.</p>	<p>Intenta realizar el dibujo, es limitado y se dificulta comprender la resolución del conflicto que quiere comunicar</p>	<p>Comunica visualmente sus ideas para transmitir la resolución del conflicto del cuento y agrega algunos detalles. .</p>	<p>Utiliza el dibujo como una forma efectiva de comunicación visual agregando detalles y utilizando diferentes colores para, transmitir la resolución del conflicto del cuento.</p>

MOMENTO I: Nos motivamos

No.	TIEMPO	Actividad: ¿CÓMO ATRAPAR UNA ESTRELLA? (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 1 (lunes 27 de mayo de 2024)	30-40 min.	<p>Para iniciar la actividad, se mostrará a los alumnos la imagen de una estrella y se les preguntará qué observan. A partir de sus respuestas, se formularán algunas preguntas con la finalidad de explorar sus conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Han visto estrellas? ¿En dónde las han observado? • ¿Alguna vez han pensado en atrapar una estrella? • ¿Qué harían para lograrlo? <p>Posteriormente, se escucharán las respuestas de los alumnos de manera ordenada, haciendo uso del micrófono de la participación, con el propósito de favorecer la escucha atenta y el respeto por el turno de palabra. Finalmente, se les explicará que se dará lectura a la historia de un niño que, un día, logró atrapar una estrella.</p>	<p>Imagen de una estrella</p> <p>Micrófono de la participación.</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>
		<p>Se continuará con la lectura del cuento <i>Cómo atrapar una estrella</i> del autor Oliver Jeffers, (se organizarán las sillas de los alumnos en media luna para que puedan observar el cuento.</p> <p>Cuando se termine, les indicaré a los alumnos que saldremos al patio en el cual habrá estrellas en el piso y ellos divididos en dos equipos tendrán que resolver algunos retos como adivinanzas, trabalenguas, chistes, dar saltos, etc., para atrapar una estrella que después llevarán al salón, dichas estrellas que tendrán una pregunta de la charla literaria escrita en ella:</p>	<p>Cuento <i>Cómo atrapar una estrella</i> del autor Oliver Jeffers</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> * ¿Por qué el niño quería atrapar una estrella? * ¿Por qué no pudo atrapar la estrella por la mañana? * ¿Qué fue todo lo que hizo el niño para atrapar una estrella? * ¿Por qué creen que la gaviota no quiso ayudar al niño? * ¿Por qué no se dio por vencido? * ¿Qué harían ustedes con su estrella todo el día? * ¿Creen que la estrella extrañaba su casa? ¿porqué? * ¿Cómo creen que se sintió el niño cuando por fin tuvo a su estrella? * ¿A quién le pedirían ayuda para atrapar una estrella? ¿por qué? * ¿Cómo le harían ustedes para atrapar una estrella? <p>Teniendo como punto de partida la última pregunta, los alumnos realizarán un dibujo sobre qué harían ellos para atrapar una estrella y lo compartirán con sus compañeros.</p>		
--	---	--	--

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 2: Planificamos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: ¿DÓNDE ME VISTE? (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 2 (lunes 27 de mayo de 2024)	30-40 min	<p>Para comenzar la actividad se organizará al grupo en círculo y jugaremos el juego tradicional de la “papa caliente”, el alumno que pierda tomará una tarjeta de la caja sorpresa. Estas tarjetas contienen personajes de diversas historias de cuentos tradicionales y forman parte del material de la SEP el memorama “¿Dónde me viste?”</p> <p>Por ejemplo, si aparece el rey; a partir de este personaje se les preguntará a los niños: ¿dónde han visto a un rey? o ¿qué recuerdan del cuento o de la historia? Nuevamente para guiar esta conversación utilizaremos el micrófono de la participación.</p> <p>De manera que al plantear este tipo de preguntas promoverá que los alumnos participen en la conversación y recuerden.</p> <p>Para concluir se les dará la indicación que pasen a la biblioteca del aula y seleccionen el cuento que más les cause interés y observen si aparece alguno de los personajes de las tarjetas que observaron. Y se les dará un tiempo para que puedan leer el cuento mediante las ilustraciones.</p>	<p>Pelota</p> <p>Tarjetas del memorama “¿Dónde me viste?”</p> <p>Caja sorpresa</p> <p>Micrófono de la participación</p> <p>Acervo literario del aula.</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>
<p>Tarea: Se les solicitará a los alumnos que les pidan a sus padres que les narren una historia que a ellos sus padres les contaban cuando eran pequeños y realicen algún dibujo en media cartulina.</p>				

MOMENTO 3: Indagamos

No.	TIEMPO	Actividad: CREANDO UNA HISTORIA (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 3 (martes 28 de mayo de 2024)	30-40 min	<p>Los alumnos se acomodarán en forma de media luna y se les solicitará que compartan la tarea realizada, mencionando los cuentos que les narraron sus madres y padres de familia.</p> <p>Posteriormente, tras escuchar las participaciones de los alumnos, se les explicará que, en esta sesión, se elaborará una historia de manera colectiva. Para la asignación de los elementos narrativos, se utilizarán tres dados: uno de personajes, uno de lugares y uno de objetos.</p> <p>Una vez seleccionados los personajes y demás elementos, se escucharán las propuestas de los alumnos para iniciar la construcción del relato, el cual se irá escribiendo en el pizarrón. Posteriormente, la historia será leída en voz alta y, de manera conjunta, se realizarán los ajustes necesarios con el fin de que el texto mantenga coherencia y sentido.</p>	<p>3 dados de los personajes.</p> <p>Un dado de lugares y uno de objetos.</p>	<p>Se evalúan las participaciones de la tarea y su cómo inician la narración del cuento.</p>

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 4: Resolvemos

No.	TIEMPO	Actividad: AYUDA A BLANCANIEVES (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 4 (miércoles 29 de mayo de 2024)	30-40 min	<p>Para iniciar se les cuestionará: ¿Alguna vez te han leído el cuento de Blancanieves? ¿De qué trata? ¿Recuerdan que personajes aparecen en esta historia?</p> <p>Posteriormente les narraré el cuento “Blanca nieves” en el cual usaré el teatro y las ilustraciones de los personajes. Al finalizar colgará un tendedero donde mostrará diferentes personajes. Preguntará al grupo quienes son los intrusos en ese tendedero. El alumno que tenga el micrófono en su mano será quien participe para mencionar qué personajes no corresponden al cuento.</p> <p>Luego les contare una nueva versión del cuento Blanca nieves en donde la princesa se enfrentará a nuevas situaciones. Los alumnos escucharán con atención cada detalle del nuevo cuento</p> <p>Organizados en un círculo les pediré a los alumnos expresen su opinión acerca de lo que puede hacer Blancanieves ante la problemática presentada en la historia contada por la maestra. Sus respuestas serán registradas en el pizarrón.</p>	<p>Teatro</p> <p>Ilustraciones de los personajes</p> <p>Micrófono de la participación</p>	<p>Se evalúan si los alumnos logran identificar a los personajes del cuento y expresen su opinión.</p>

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 5: Producimos

No.	TIEMPO	Actividad: PINTANDO SOLUCIONES (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 5 (Jueves 30 de mayo de 2024)	30-40 min	<p>Para iniciar la actividad, los alumnos trabajarán por equipos y se les mostrará la lámina titulada <i>¿Cómo te sientes?</i>, en la cual aparecen personajes de distintos cuentos. A partir de su observación, se les formularán las siguientes preguntas: ¿Qué personajes reconocen?, ¿en qué cuentos los han visto? y ¿cómo son?, con la finalidad de favorecer la identificación y descripción de los personajes.</p> <p>Posteriormente, se retomarán las posibles soluciones planteadas para ayudar al espejo a apoyar a Blancanieves. Con base en estas propuestas, los alumnos elaborarán una pintura con acuarelas para representar la solución elegida. La actividad se llevará a cabo en el patio, donde se dispondrá de caballetes, acuarelas y pinceles para su realización.</p> <p>Al finalizar la actividad, se realizará una breve retroalimentación mediante las siguientes preguntas: ¿qué pintaste? y ¿qué colores utilizaste?, con el propósito de que los alumnos expresen sus ideas y reflexionen sobre su producción.</p>	<p>Lámina ¿Cómo te sientes?</p> <p>Caballetes</p> <p>Cartulina blanca</p> <p>Acuarelas</p> <p>Pinceles</p> <p>Agua</p>	<p>Se evalúan si los alumnos logran identificar a los personajes del cuento y expresen sus posibles soluciones ante la problemática.</p>
<p>Tarea: En la página 8 del libro “Mi álbum” Observarán la ilustración e inventarán una historia con apoyo de sus papás la registrarán en la página. 9 y los alumnos realizarán un dibujo.</p>			Libro “Mi álbum”	

<p>OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO</p>	
--	--

MOMENTO 6: socializamos

No.	TIEMPO	Actividad: NARRANDO UN CUENTO (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 6 (jueves 30 de mayo de 2024)	30-40 min.	<p>Para concluir el proyecto, los alumnos visitarán dos salones con el propósito de narrar la historia y mostrar las pinturas que realizaron. Se les solicitará que asistan caracterizados como algún personaje del cuento, con la finalidad de fortalecer la expresión oral y la participación activa. Asimismo, se contará con el apoyo de aquellos alumnos que presentan mayor seguridad y habilidad para expresarse frente a sus compañeros.</p> <p>Al finalizar las exposiciones, el grupo se reunirá en círculo para llevar a cabo una reflexión colectiva. Durante este momento, se formularán las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron al contar la historia a sus compañeros?, ¿cuál fue su personaje favorito y de qué cuento es?, y de las actividades realizadas, ¿cuál fue la que más les gustó? Este espacio permitirá recuperar las experiencias de los alumnos y valorar su participación a lo largo del proyecto.</p>	Pinturas realizadas.	Se evalúan con la rubrica y mediante la observación en la narración con los compañeros.

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

4.1.1. Análisis e interpretación de datos y resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos en cada uno de los momentos que conforman el proyecto desarrollado en esta investigación, cuya aplicación se llevó a cabo el día 27 de mayo de 2024.

En el **primer momento**, titulado “**Nos motivamos**”, se realizó la actividad *¿Cómo atrapar una estrella?*, con la participación de 10 alumnos: 5 niñas y 5 niños.

Para iniciar la sesión, se mostró a los estudiantes una imagen de una estrella, con el objetivo de despertar su curiosidad e interés. A continuación, se les plantearon preguntas orientadas a explorar sus conocimientos previos sobre el tema. Para organizar la participación y fomentar el respeto por los turnos de habla, se utilizó el “micrófono de la participación”, una estrategia que permitió que todos los niños tuvieran la oportunidad de expresar su opinión de manera ordenada y escuchada por sus compañeros.

La primera pregunta que les realicé es ¿Qué es? Y de manera inmediata respondieron una estrella

Braulio: En el mar.

Docente: ¿En dónde han visto las estrellas?

Lizbeth: En el mar.

Sofía: En el cielo.

Samantha: En la noche.

Docente: ¿Y por qué en el día no aparecen las estrellas?

Lizbeth: Porque están dormidas.

Docente: ¿En dónde están las estrellas?

Johan: En la plaza.

Docente: ¿Qué harías para atrapar una estrella?

Sofía: Una escalera grandota.

Lizbeth: Un cohete espacial.

Damián Meek: Con una escalera.

Braulio: Con la silla.

Johan: En la tarde.

Docente: ¿Cómo atraparías la estrella Johan?

Johan: Con la mano.

Posteriormente, se les informó a los alumnos que leeríamos la historia de un niño que un día logró atrapar una estrella. Para ello, se proyectó el cuento *Cómo atrapar una estrella* del autor Oliver Jeffers. Con el fin de propiciar un ambiente cómodo y favorecer la visibilidad del material, se organizaron las sillas en forma de media luna, permitiendo que todos los estudiantes observaran con claridad la proyección del cuento.

A continuación, se presenta una fotografía que documenta este momento de la actividad.



Imagen 18: Leyendo el cuento *Cómo atrapar una estrella* del autor Oliver Jeffers

Durante la lectura, los alumnos se mostraron atentos e interesados en el desarrollo del cuento. De manera espontánea, comenzaron a realizar comentarios relacionados con la historia, lo que evidenció su nivel de implicación y conexión emocional con el texto. Por ejemplo, uno de ellos expresó: “*Yo quisiera atrapar una estrella y la luna*”, reflejando su capacidad de imaginar y proyectarse dentro del relato.

En un momento clave del cuento, el personaje principal se pregunta: “*¿La estrella se habría caído del cielo?*”. Esta interrogante generó una conversación espontánea entre los alumnos, quienes expresaron distintas interpretaciones, dando lugar a un diálogo significativo:

Johan: No porque está viva.

Lizabeth: Si se cayó.

Damián Meek: No porque las estrellas no se caen del cielo. Mi mamá dice que es una sombra.

Docente: Lizabeth ¿por qué dices que no se pueden caer?

Lizabeth: Porque están muy amarradas.

Sofía: Maestra mi hermana y yo cuando estábamos en casa de mi abuelita dijo mi papi que se cayó una estrella de todos los colores.

Estas intervenciones reflejan no solo la imaginación de los niños, así como la influencia del contexto familiar en sus respuestas y creencias. A través de este tipo de diálogo, se promueve el pensamiento reflexivo, el intercambio de ideas y el desarrollo del lenguaje oral, en consonancia con el enfoque de lectura compartida propuesto por Chambers (2007), que valora la conversación literaria como herramienta para profundizar en la comprensión y el disfrute del texto.

Para finalizar la lectura, los alumnos completaron la frase: *“Colorín, colorado, este cuento se ha acabado”*. Luego, salimos al patio, donde encontraron estrellas marcadas en el suelo. Divididos en dos equipos, enfrentaron retos como adivinanzas, trabalenguas, chistes y saltos para “atrapar” las estrellas. Cada estrella contenía una pregunta relacionada con la charla literaria, que debían responder al regresar al aula.

Algunos tuvieron dificultad con las adivinanzas, por lo que les di pistas para facilitar la comprensión. El canto de canciones fue muy bien recibido y mantuvo su entusiasmo. Finalmente, se sentaron en grupo fuera del salón y repitieron un trabalenguas, promoviendo la articulación y la colaboración.



Imagen 19: Los alumnos tratando de adivinar una adivinanza para atrapar una estrella.

Para concluir realizamos nuestra conversación literaria.

Docente: ¿Creen que la estrella extrañaba su casa?

Lizabeth: Si

Docente: ¿Por qué creen que la gaviota no quiso ayudar al niño?

Lizabeth: Porque no quiso volar.

Damián Meek: Porque esta mala.

Natali: Estaba caminando.

Docente: ¿Ustedes a quién le pedirían ayuda para atrapar una estrella? ¿por qué?

Damián Meek: A los bomberos.

Docente: ¿Por qué a los bomberos Damián?

Damián Meek: Porque tienen una escalera.

Docente: Sami tu quien le pedirías ayuda.

Samantha: En el cohete.

Braulio: Maeta yo me subía a ese y ya me binco (brinco) como Batman así.

Docente: ¿Cómo creen que se sintió el niño cuando por fin tuvo a su estrella?

Lizabeth: Bien.

Docente: ¿Por qué bien?

Lizbeth: Porque él quería tener una estrella y la amaba mucho.

Docente: Vamos a leer la estrella de Damián ¿Cómo harías para atrapar una estrella?

Damián Meek: Brincarme de mi casa por el techo y agarrar la estrella.

Samantha: Con el carro.

Alan: Con un capitán.

Sofía: Yo le voy a pedir a un superhéroe que me baje la estrella.

Braulio: Maeta y me pico una araña y puedo agarrar la estrella.

Docente: ¿Qué fue lo que hizo el niño para atrapar una estrella?

Damián: Si brinco.

Docente: ¿Por qué no se dio por vencido?

Sofía: Porque no dejaba que se durmiera.

Lizbeth: Porque tenía hueva.

Docente: Pero no tenía flojera porque siempre trato de alcanzarla. ¿Qué harían ustedes con su estrella todo el día?

Braulio: Para el cielo.

Sofía: Yo la pondría en mi casa y la dejaría ahí para que brille.

Natali: Yo con un cohete.

Docente: ¿Y tú qué harías con ella en tu casa?

Natali: Me duermo con ella.

Lizbeth: Maestra yo me duermo con mi mamá.

Docente: ¿Y tú Liz qué harías con ella en tu casa?

Lizbeth: Pues le doy de comer, le pongo traje, la baño, la peino y le pongo zapatos y un pantalón.

Docente: Muy bien.

Durante la charla, algunos alumnos se distrajeron con las estrellas marcadas en el patio, mientras que otros mostraron interés por los juegos cercanos al realizar la actividad fuera del aula. A pesar de estas distracciones, la mayoría participó activamente en la conversación,

aunque en ocasiones fue necesario motivar directamente a algunos para fomentar su intervención.

A partir de la pregunta “¿Qué harían para atrapar una estrella?”, los alumnos realizaron un dibujo que posteriormente compartieron con sus compañeros. A continuación, se presentan algunos de los trabajos realizados. **(Anexo 2)**



Imagen 20 y 21: Dibujos realizados por los alumnos.

Continuamos con el segundo momento, titulado “**Planificación**”. La actividad “**¿Dónde me viste?**” inició organizando al grupo en un círculo para jugar al tradicional juego de la “papa caliente”. El alumno que perdía debía tomar una tarjeta de la caja sorpresa, describir al personaje que aparecía en ella y tratar de recordar en qué cuento participaba.

Las tarjetas utilizadas corresponden a personajes de diversos cuentos tradicionales y forman parte del material educativo oficial de la SEP, específicamente del memorama “*¿Dónde me viste?*”. Para facilitar la dinámica y fomentar una participación ordenada, se empleó nuevamente el micrófono de la participación como herramienta de guía durante la conversación.



Imagen 22: El alumno describiendo al personaje.

Damián Meek fue el primero en sacar una tarjeta, la cual mostraba a una bruja. Al preguntarle a los alumnos: “¿Dónde la has visto?”, Johan respondió: “Es una bruja que se lleva a los niños y las niñas”, mientras que Sofía comentó: “Yo la vi en la tele”. Posteriormente, apareció una tarjeta con un enanito, y Lizbeth dijo: “Es el enanito de Santa”.

Durante la actividad, los alumnos lograron relacionar varios personajes con cuentos conocidos, tales como el cerdito de “Los tres cerditos”, Pinocho y Caperucita Roja. Para facilitar la descripción de los personajes, se les formularon preguntas como: ¿De qué color es su cabello? ¿Cómo es su vestimenta? ¿De qué color son sus ojos?, entre otras.

Al finalizar, se les indicó que pasaran a la biblioteca del aula, donde debían seleccionar el cuento que más les interesara. Allí, observaron si alguno de los personajes de las tarjetas trabajadas aparecía en el libro seleccionado y tuvieron tiempo para “leer” el cuento a través de las ilustraciones. **(Anexo 3)**

La actividad contó con una excelente participación por parte de los alumnos. Sin embargo, fue necesario insistir en la importancia de respetar los turnos y el cuidado del material, ya que algunos estudiantes llegaron a morder o romper las tarjetas.



Imagen 23: La alumna observando la tarjeta para describirla.



Imagen 24: La alumna observando las ilustraciones del cuento.

El tercer momento, titulado “**Indagamos**”, correspondió a la actividad “**Creando una historia**”, la cual se llevó a cabo el martes 28 de mayo de 2024, con la participación de 20 alumnos (13 niñas y 7 niños).

Para esta actividad, los estudiantes se organizaron en círculo y se les pidió compartir la tarea asignada, que consistía en que sus padres les narraran una historia que solían contarles cuando eran pequeños. A partir de estas narraciones, cada alumno debía realizar un dibujo en media cartulina relacionado con la historia escuchada.

Sin embargo, durante el desarrollo de la actividad, solo dos estudiantes participaron activamente. Damián Alfredo mostró su cartulina y mencionó que el título del cuento era “*Pinocho*”, aunque manifestó sentir pena para participar y comentar sobre su dibujo. Por su

parte, Natali narró brevemente la historia de “*Los tres cerditos*” y presentó el dibujo que había elaborado. A continuación, se muestran algunas imágenes que ilustran este momento de la actividad.



Imagen 25: Los alumnos escuchando la participación de sus compañeros.



Imagen 26: Dibujo de los personajes del cuento “*Los tres cerditos*”, elaborado por una alumna.

Después de escuchar las historias compartidas por los alumnos, se les informó que ese día crearíamos una historia de manera conjunta. Para asignar los elementos del cuento, se utilizaron tres dados: uno con personajes, otro con lugares y un tercero con objetos.

Los niños mostraron gran entusiasmo durante la actividad. Una vez seleccionados los elementos, los personajes elegidos fueron una reina, un dragón y un superhéroe. Como objeto, se seleccionó una “poción mágica” y como lugar, una “casa de jengibre”.



Imagen 27: Los alumnos lanzando el dado para seleccionar a los personajes de la historia.

Posteriormente, los alumnos giraron sus sillitas para mirar hacia el pizarrón y escuchar las propuestas que surgieron para comenzar a escribir la historia. A continuación, leí en voz alta las ideas recopiladas y, de manera colaborativa, realizamos los ajustes necesarios para asegurar la coherencia del relato.

El resultado fue la historia titulada **“El dragón y la princesa”**, que quedó plasmada de la siguiente manera:

Había una vez una princesa que vivía en una casa de jengibre. Un día, un dragón verde y muy grande apareció y quiso comerse a la princesa. Sin embargo, un superhéroe llegó al rescate y la ayudó a salvarse del dragón.

Los alumnos estuvieron muy atentos y participaron activamente, colaborando con ideas para decidir qué elementos añadir a la historia. Johan destacó por su participación constante, especialmente mientras jugaba con el dado. Sin embargo, algunos niños mostraron timidez

durante el proceso, por lo que se les formularon preguntas directas con el fin de motivarlos e incentivar su involucramiento en la actividad.



Imagen 28: Los alumnos aportando ideas para crear la historia.

El cuarto momento, titulado “**Resolvemos**”, correspondió a la actividad “**Ayuda a Blancanieves**”, realizada el miércoles 29 de mayo de 2024, con la participación de 13 niñas y 7 niños.

Para iniciar, se proyectó el cuento de *Blancanieves* y se les preguntó a los alumnos sobre el contenido de la historia. Algunas de sus respuestas fueron:

Johan: De terror.

Zoé: De una princesa.

Lizbeth: Los tres hermanitos, digo los diez hermanitos.

Docente: ¿Qué le pasó a la princesa?

Johan: El dragón se come a la princesa.

Lizbeth: Se la come un Chucky.

Damián Alfredo: Un lobo.

Johan: Un ladrón.

Al escuchar que algunos alumnos mencionaron que un lobo quería comerse a Blancanieves, sospeché que podrían estar confundiendo este cuento con el de *Caperucita Roja*. Para aclarar esta confusión, se procedió a proyectar el cuento de *Blancanieves* completo.

Para concluir, se colocó un tendedero con ilustraciones de diversos personajes y, de manera grupal, se les pidió identificar quiénes eran los “intrusos” en ese conjunto. El alumno que tuviera el micrófono en mano era el encargado de participar y señalar qué personajes no pertenecían al cuento.



Imagen 29: Los alumnos observando el cuento de *Blancanieves*.



Imagen 30: Los alumnos buscando a los intrusos del cuento.

La mayoría del grupo reconoció a los personajes del cuento de *Blancanieves*, e incluso de otros textos, aunque tres alumnos tuvieron dificultades para identificar correctamente a los personajes. Durante la actividad, algunos realizaron descripciones, pero hubo otros que se mostraron un poco inquietos, ya que deseaban participar y les costaba respetar los turnos.

Después, les conté una nueva versión del cuento de *Blancanieves*, utilizando teatro y los personajes relacionados con la historia, en la que la princesa se enfrentaba a nuevas situaciones. Los alumnos escucharon atentamente cada detalle del cuento, aunque algunos se molestaban entre ellos, lo que dificultó mantener su atención.

En un momento, les comenté que a *Blancanieves* no le gustaban las fiestas, pero su madrastra quería organizarle una por su cumpleaños. Entonces les pregunté: "¿Qué podríamos hacer para que *Blancanieves* asista a la fiesta?"

Fernanda: Le podemos hacer un pastel.

Lizbeth: Invitar a los enanitos.

Docente: ¿Cómo podemos invitar a los enanitos?

Lizbeth: Les podemos marcar en su teléfono.

Docente: Súper bien Lizbeth.

Lizbeth: También hay que decorar el castillo.

Docente: ¿Cómo lo podemos decorar?

Sofía: Con globos.

Bairon: Y pastel.

En el quinto momento: Producimos, la actividad de llama **“Pintando soluciones”**

Para comenzar, de manera grupal, les mostraré la lámina titulada *¿Cómo te sientes?*, en la que aparecen personajes de distintos cuentos. Luego, les preguntaré: "¿Qué personajes observan en la lámina?"

Lizabeth: Es Blancanieves.

Docente: Muy bien, ella tiene su cabello negro y un listón rojo. Está niña ¿quién será? Tiene una capa roja.

Lizabeth: Es caperucita roja.

Sofía: Está asustada.

Docente: ¿Por qué estará asustada?

Sofía: Porque viene el lobo.

Docente: Muy bien el lobo también aparece en el cuento de la Caperucita Roja. También está un patito.

Lizabeth: El patito está llorando.

Docente: ¿El patito en que cuento aparece?

Lizabeth: En el cuento de los patitos.

Damián Alfredo: En el de unos tiburones.

Luego, les mostré el cuento *El patito feo* para que pudieran observar los elementos que aparecen en la historia, el cual también está disponible en nuestra biblioteca.



Imagen 31: Los alumnos observando la lámina *¿Cómo te sientes?*

Retomando las soluciones propuestas por los alumnos para ayudar al espejo a asistir a Blancanieves, se llevó a cabo una actividad artística en la que representaron sus ideas a través de la pintura con acuarelas. La actividad se realizó dentro del aula, donde se les proporcionó el material necesario: acuarelas, pinceles y recipientes con agua, lo que permitió que cada niño expresara su creatividad de manera individual.

Al finalizar sus obras, se generó un breve diálogo para fomentar la reflexión sobre su producción artística. Se les plantearon preguntas como: *¿Qué pintaste?* y *¿Qué colores utilizaste?*, con el propósito de promover la expresión oral y que pudieran explicar el significado de sus creaciones.



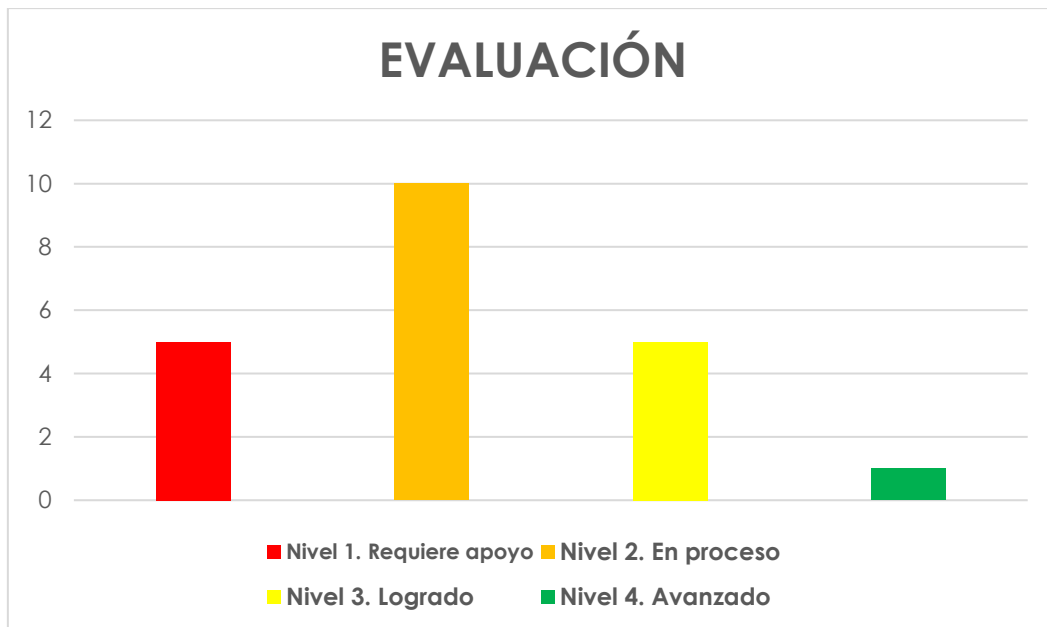
Imagen 32, 33 y 34: Los alumnos pintando la solución para que Blancanieves asista a la fiesta.

Como se observa en la siguiente gráfica, la evaluación del producto final —el dibujo que representa la resolución del conflicto del cuento— se distribuye en cuatro niveles de desempeño:

- **Nivel 1: Requiere apoyo.** Cinco alumnos se encuentran en este nivel. Aunque realizan un dibujo, no logran comunicar de forma visual la resolución del conflicto de la historia, lo que indica dificultades para traducir sus ideas al lenguaje gráfico.
- **Nivel 2: En proceso.** Diez alumnos fueron ubicados en este nivel. Intentan plasmar gráficamente la resolución del conflicto, pero de manera limitada. Sus dibujos presentan elementos poco claros o insuficientes, lo que dificulta la comprensión del mensaje que desean transmitir.
- **Nivel 3: Logrado.** Cinco alumnos alcanzaron este nivel, logrando comunicar visualmente sus ideas respecto a la resolución del conflicto del cuento. Además, incorporan algunos detalles que enriquecen su representación.
- **Nivel 4: Avanzado.** Un alumno se encuentra en este nivel, utilizando el dibujo de manera efectiva como medio de comunicación visual. Su trabajo muestra claridad en la

representación de la resolución del conflicto, así como el uso de diversos colores y detalles que fortalecen el mensaje narrativo.

Esta distribución refleja el proceso de apropiación del lenguaje visual como herramienta para expresar ideas y emociones vinculadas a la literatura trabajada durante el proyecto.



A continuación, se muestran alguna de las pinturas de cada nivel de evaluación.



Imagen 35: Dibujo del Nivel 1: Requiere apoyo



Imagen 36: Dibujo del Nivel 2: En proceso.



Imagen 37: Dibujo del Nivel 3: Logrado.



Imagen 38: Dibujo del Nivel 4: Avanzado.

En el último momento del proyecto, titulado “**Socializamos**”, se llevó a cabo la actividad “**Narrando un cuento**”. Para concluir la intervención, los alumnos visitaron dos grupos de segundo grado, a quienes narraron la historia que habían creado y presentaron la pintura que elaboraron como parte del proceso creativo. Se les invitó a asistir disfrazados de algún personaje de su cuento, lo cual añadió un componente lúdico y motivador a la actividad. Además, conté con el apoyo de aquellos estudiantes que demostraron mayor facilidad para expresarse en público, quienes sirvieron como guía y apoyo para sus compañeros. **(Anexo 4)**

Durante la narración, los niños intentaban recordar la historia que habían creado, apoyándose en sus ilustraciones para estructurar su relato. Aunque la narración fue breve, representó una valiosa oportunidad para que los alumnos ganaran confianza al hablar frente a otros grupos. También fue notorio el entusiasmo con el que se acercaban a las docentes para mostrar sus pinturas, lo que evidencia el sentido de orgullo por su trabajo y el fortalecimiento de su expresión oral.



Imagen 39 y 40: Los alumnos narrando la historia y compartiendo sus pinturas a compañeros de otros grados.

Al finalizar las exposiciones del cuento nos reuniremos en media luna y les pregunté ¿cómo se sintieron al contar la historia a sus demás compañeros?

Lizbeth: Bien, me gustó ir con mis compañeros.

Docente: ¿Cuál es tu personaje favorito?

Fernanda: La madrastra, yo soy.

Sofía: Blancanieves.

En mis reflexiones finales sobre este proyecto, identifiqué diversas áreas de oportunidad que me permitirán enriquecer futuras intervenciones. Entre ellas, destaco la necesidad de seleccionar con mayor cuidado los espacios destinados al desarrollo de las actividades, así como proporcionar consignas más claras y continuar fomentando el respeto por los turnos de participación entre los alumnos.

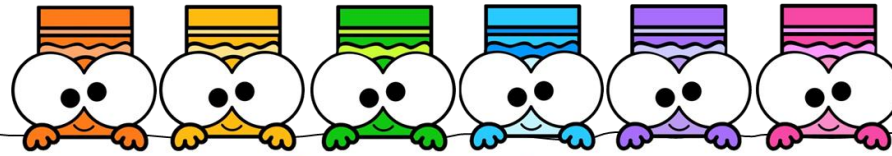
Asimismo, se presentaron algunos imprevistos que influyeron en la dinámica del proyecto, como la baja participación de los padres de familia en la elaboración de las tareas

asignadas y una disminución en la asistencia, en parte atribuible a eventos comunitarios coincidentes con las sesiones programadas.

Con base en esta experiencia, para futuras intervenciones procuraré revisar con antelación el calendario escolar y comunitario con el fin de evitar cruces que afecten la asistencia. También planeo optimizar el uso del espacio de la biblioteca como un recurso pedagógico constante y compartir un calendario detallado de actividades con las familias para fomentar su participación activa desde el inicio del proceso.

4.2. Segunda fase: Diseño, herramientas, aparatos y materiales


A partir de la intervención en la primera fase y los resultados obtenidos, se diseñaron nuevas estrategias para el desarrollo de mi investigación. Los alumnos tendrán la oportunidad de conocer mejor el funcionamiento de la biblioteca áulica y su acervo, un espacio que ha suscitado un notable interés durante el proceso de investigación. Además, se incluirá a los padres de familia en las actividades y se fomentará la creación de historias mediante la elaboración de un personaje basado en su creatividad. A continuación, se presenta el diseño del proyecto.



PROYECTO:

RECORDANDO Y CREANDO PERSONAJES

Jardín de Niños	CCT	Educadora	Tiempo				
Tenoch	24DJN0952N	Jessica Carolina Sanjuanero Marín	Fecha de inicio: 7/octubre/2024.				
Fase:	Grado y grupo:	Metodología:					
2	2° A	Proyecto Socioformativo					
Problemática	<p>El presente proyecto nace como una necesidad al observar que algunas familias han dejado de estimular a sus hijos con la lectura o narración de cuentos, no tienen el hábito de leer libros por lo que los niños tienen escaso contacto con ellos.</p> <p>Con la creación de una biblioteca áulica y escolar brindaremos un espacio para que todos los alumnos tengan oportunidades de explorar libros y de vivir experiencias de lectura que despierten su interés.</p>						
Propósito.	<ul style="list-style-type: none"> Que los alumnos tengan un acercamiento a los libros aprendiendo a través de estos, del mundo que los rodea, de situaciones reales, personajes cotidianos, lugares habitados por él y su familia, así como de promover su imaginación y la fantasía ampliando su universo creativo 						
Producto central por lograr:	Crear un personaje para una historia.						
Ejes articuladores:	Inclusión	Pensamiento crítico <input type="checkbox"/>	Interculturalidad crítica	Igualdad de género	Vida saludable	Apropiación de las culturas a través de la <input type="checkbox"/>	Artes y experiencias estéticas

	Requiere apoyo	En proceso	Logrado	Avanzado
	<p>Realiza su personaje con apoyo de la docente utilizando algunos materiales</p>	<p>El títere tiene algunas características creativas, pero es bastante común.</p>	<p>Realiza su personaje utilizando diferentes materiales es creativo y muestra algunas ideas originales.</p>	<p>El títere muestra originalidad y creatividad en su diseño, utiliza diversos materiales que enriquecen al personaje agregando detalles.</p>

MOMENTO I: Nos motivamos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: CONOCIENDO LA BIBLIOTECA DEL AULA (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 1	30-40 min.	<p>Para introducir el tema cuestionaré al grupo: ¿saben qué es una biblioteca?, ¿para qué sirve?, ¿alguna vez fueron a alguna?, ¿conocen alguna biblioteca, aunque no hayan entrado a ella?, ¿en la biblioteca se venden libros?, ¿quiénes trabajan en una biblioteca?, ¿los chicos van a bibliotecas o son sólo para grandes? Escucharé sus opiniones y registraré sus conocimientos previos en pizarrón.</p> <p>Acordaré con el grupo que comenzaré a organizar la biblioteca para el aula, que será un espacio que será utilizado por ellos durante todo el año y que les brindará muchas posibilidades para disfrutar de la lectura.</p>	<p>Hoja de trabajo Colores Micrófono de la participación</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p>
		<p>Invitaré a los alumnos a plantear sus dudas y preguntas para el desarrollo de este proyecto de manera que conforme se aborde se irán investigando las respuestas a sus inquietudes.</p> <p>Solicitaré a los niños que registren en una hoja a través de dibujos o marcas propias lo que conocen sobre la biblioteca. (Anexo 5)</p> <p>Algunas sugerencias de preguntas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una biblioteca?, ¿para qué sirve? • ¿Quiénes trabajan en la biblioteca?, ¿qué hacen? • ¿Las bibliotecas tienen normas?, ¿cuáles son las reglas que debemos respetar en la biblioteca? • ¿Cuáles son las partes de un libro?, ¿cuáles son los tipos de texto de los libros?, ¿cómo se clasifican?, ¿cómo podemos cuidar los libros? 		<p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué se necesita para prestar un libro de la biblioteca? • ¿Qué libros recomendarías a los demás que lean? <p>Para finalizar les preguntaré a los alumnos sobre lo realizado durante el día ¿De qué platicamos hoy? ¿qué compartimos?, ¿para qué nos servirá?, etc.</p> <p>Los registros que se realicen permitirán llevar el orden y seguimiento del avance del proyecto y tener evidencias del proceso vivido a lo largo de su implementación.</p>		
--	--	---	--	--

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 2: Planificamos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: REGLAMENTO DE LA BIBLIOTECA (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 2	30-40 min	<p>Para iniciar se organizará a los alumnos en semicírculo y conversaré con ellos acerca del reglamento de la biblioteca: ¿nosotros tenemos reglas en el salón de clases?, ¿ustedes creen que en las bibliotecas hay reglas?, ¿por qué serán importantes las reglas de la biblioteca?, ¿qué normas proponen para convivir sanamente en el espacio de la biblioteca?</p> <p>Posteriormente se le explicará al grupo que la biblioteca escolar es un lugar importante para los alumnos, ya que es dónde pueden encontrar información valiosa y disfrutar de la lectura, sin embargo, es importante seguir las reglas para mantener la biblioteca en buen estado y para que todos los niños puedan disfrutar de ella.</p> <p>Presentaré al grupo imágenes alusivas a las reglas de la biblioteca (leer en silencio, evitar entrar con alimentos, evitar correr, cuidar los libros y colocarlos en su lugar, etc.), permitiré que los niños observen dichas ilustraciones e indaguen a qué regla hace referencia, analizaremos la importancia de dicha norma y cuáles pueden ser las consecuencias si no la respetamos.</p> <p>Les propondré a los alumnos crear nuestro reglamento de la biblioteca y para facilitar la asimilación de las normas, jugaremos con el dado de las reglas de la biblioteca, invitaré a los alumnos a lanzarlo e identificar a qué regla hace mención la cara del dado.</p>	<p>Papel bond, plumones, imágenes alusivas a las reglas de la biblioteca, dado de las reglas de la biblioteca, hojas, crayolas, lápices, y pegamento</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>

	<p>Proporcionaré por mesas de trabajo diversos materiales para que los alumnos elaboren una norma para conformar el reglamento de la biblioteca, de acuerdo con el nivel de los alumnos se pueden utilizar ilustraciones de las reglas para colorear y remarcar los títulos o permitir que ellos realicen sus dibujos y copien para informar a los demás las normas de nuestra biblioteca.</p> <p>Le indicaré al grupo que deberán colorear en su ficha de trabajo (Anexo 6) las imágenes donde los alumnos estén respetando las reglas de la biblioteca y tachar aquellas donde los niños no las respeten.</p> <p>Para concluir, se abre un espacio para conversar con el grupo: ¿para qué nos sirven las reglas de la biblioteca?, ¿por qué es importante respetar las reglas de la biblioteca?, ¿qué pasa cuando no respetamos las normas?, ¿cómo se sentirán si un compañero está haciendo ruido mientras ustedes leen?, ¿y si maltratamos los libros qué pasará?, ¿y si no coloco los libros en su lugar como lucirá la biblioteca?, ¿será fácil encontrar los libros?</p> <p>Conservaremos el reglamento de la biblioteca elaborado para colocarlo en nuestra biblioteca escolar, una vez organizada.</p>		
--	--	--	--

<p>OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO</p>	
--	--

MOMENTO 3: Indagamos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: VISITANDO LA BIBLIOTECA ESCOLAR (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 3	30-40 min	<p>Para comenzar se les proyectará al grupo el cuento “Maisy va a la biblioteca” del autor Lucy Cousins disponible en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=pMaDYo7Zq_E y conversaremos sobre el contenido de dicho cuento haciendo hincapié en las actividades que se realizan en la biblioteca y el préstamo de libros.</p> <p>Posteriormente se les explicará que en las bibliotecas los libros se prestan para llevar a las casas y así también poder compartirlos con otros, recordar que es necesario contar una credencial de la biblioteca para poder realizar el préstamo de libros.</p> <p>Invitaré a los niños a obtener su credencial de la biblioteca del aula, y ejemplificar en qué espacio los alumnos deberán escribir, en la medida de sus posibilidades, sus datos personales, como su nombre.</p> <p>Los niños colorearán su credencial de la biblioteca. Luego se les entregará a los padres de familia para llenar los datos y plastificar o enmicarlas para realizar el préstamo de libros.</p> <p>Presentarles a los alumnos la hoja de registro del préstamo de libros, de manera que comiencen a familiarizarse, se espera que al ser el préstamo de libros una actividad permanente poco a poco los alumnos se apropien de dicha información.</p>	<p>Computadora, proyector, cuento “Maisy va a la biblioteca”, credenciales de la biblioteca, lápices, crayolas y formato del préstamo de libros de la biblioteca.</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>

	<p>Ejemplificaré el préstamo de un libro del aula, para que los niños conozcan y hayan leído en clase, señalar en qué apartado se registra el nombre del alumno, el título del libro y las fechas de préstamo y devolución.</p> <p>Para finalizar la jornada visitaremos la biblioteca escolar con la lectura libre de cada alumno, para observar si están respetando los acuerdos principalmente sobre el cuidado de los libros, el orden y el silencio durante el momento de lectura. Al final realizar algunos cuestionamientos sobre ¿quiénes respetaron las reglas de la biblioteca? ¿cuáles eran?</p> <p>Para retroalimentar el trabajo con las credenciales cuestionar sobre los datos que registraron, si fue fácil o difícil y qué fue lo que aprendieron este día sobre el funcionamiento de las bibliotecas y qué pasaría si no se usaran las credenciales</p>		
--	---	--	--

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 4: Resolvemos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: ¿CÓMO SERÍA NUESTRO PERSONAJE? (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 4	30 min	<p>Para comenzar, se les mostrarán a los alumnos algunos títeres de diferentes personajes de cuentos o películas, y se les preguntará dónde los han visto y que los describan. El grupo se organizará en media luna, y se colocará una silla adelante para que el alumno que adivine el personaje que saque de la caja misteriosa pueda sentarse, mientras los demás compañeros mencionan características de este.</p> <p>Posteriormente, se les preguntará: "¿Qué materiales podemos utilizar para hacer un títere? ¿Cómo lo podemos crear?" Las ideas de los alumnos se registrarán en el pizarrón para que, al día siguiente, podamos comenzar a elaborar nuestros propios personajes.</p> <p>Luego, cada alumno recibirá una silueta de una persona en blanco, sobre la cual podrá dar rienda suelta a su creatividad. Usando los materiales disponibles, los estudiantes crearán su propio títere, dándole vida a su personaje a través del dibujo de expresiones faciales, detalles como accesorios y el tipo de cabello, así como otras características que definan la personalidad de su personaje.</p> <p>Este proceso no solo fomentará la creatividad y el trabajo en equipo, permitirá que los alumnos reflexionen sobre las características que hacen especial a cada personaje.</p>	<p>Títeres de diferentes personajes de cuentos o películas.</p> <p>Caja misteriosa</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>

MOMENTO 5: Producimos

No.	TIEMPO	ACTIVIDAD: ¿QUIÉN SOY? (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 5	30-40 min	<p>Para comenzar, se organizará al grupo en un círculo y se les entregará el personaje que cada alumno creó en la clase anterior. De esta manera, los compañeros podrán observar los personajes y comentar sobre los elementos que cada uno dibujó, como las expresiones faciales, los accesorios, los colores, etc. Esto permitirá que cada alumno comparta su proceso creativo y que todos aprendan de las ideas y detalles de los demás.</p> <p>Luego, seleccionaré a un alumno para que elija a tres compañeros más. Estos alumnos deberán narrar un cuento utilizando los personajes que crearon. La actividad fomentará la imaginación y el trabajo en equipo, ya que cada estudiante podrá contribuir con su personaje a la historia colectiva. Durante la narración, se les animará a incorporar diferentes elementos narrativos, como escenarios, situaciones conflictivas o diálogos, para hacer el cuento más dinámico y creativo.</p> <p>Esta actividad permitirá que los alumnos se expresen de forma libre y colaborativa, además de reforzar sus habilidades narrativas y visuales, al relacionar sus personajes con historias propias.</p>	Personajes elaborados por los alumnos Micrófono de la participación Teatro.	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones y su nivel de cómo inician el proyecto con una lista de cotejo.</p> <p>Se evalúa como interpretan los cuentos.</p>

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

MOMENTO 6: socializamos

No.	TIEMPO	Actividad: CAPERUCITA ROJA (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 6	30-40 min.	<p>Para esta sesión se solicitará el apoyo de las madres de familia para la representación del cuento <i>Caperucita Roja</i> del autor Charles Perrault. Se utilizarán títeres de gran tamaño que representarán a los personajes principales: <i>Caperucita Roja, el lobo, la abuelita y el leñador</i>. Las madres de familia serán las encargadas de interpretar estos personajes, de acuerdo con lo que suceda en la historia, brindando una representación dinámica y entretenida.</p> <p>Los alumnos se acomodarán en media luna, frente a la representación, para que puedan escuchar atentamente la narración y ver los títeres en acción. Al finalizar la representación, se realizará una conversación literaria, basada en el guión de preguntas del enfoque “Dime” de Aidan Chambers (2007). Esta conversación tiene como objetivo promover la reflexión y el análisis del cuento entre los estudiantes. Las preguntas que guiarán la discusión serán las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue la parte que más les gustó y por qué? (Pregunta básica) 2. ¿Qué fue lo que no les gustó del cuento? (Pregunta básica) 3. ¿Qué personaje te interesó más? (Pregunta especial) 4. Si ustedes fueran <i>Caperucita Roja</i> y se encontraran al lobo en su casa, ¿qué harían para que el lobo no se los comiera? (Pregunta especial) 	<p>Títeres grandes de los personajes.</p> <p>Fondo del bosque y del dormitorio de la abuela.</p> <p>Micrófono</p> <p>Canasta con pan ficticio,</p>	<p>Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones en la conversación literaria.</p>

		<p>5. ¿Qué les dirían a sus papás de esta historia? (Pregunta general)</p> <p>Este espacio de conversación fomentará la participación activa de los estudiantes, permitiéndoles expresar sus opiniones y emociones sobre la historia, además de desarrollar su capacidad crítica y creativa al reflexionar sobre lo que sucedió en el cuento y cómo ellos actuarían en una situación similar.</p>		
--	--	--	--	--

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

NO.	TIEMPO	ACTIVIDAD: LA CASITA DE CHOCOLATE (organización, espacio)	RECURSOS	EVALUACIÓN
Sesión 7		<p>Para concluir el proyecto, se les leerá el cuento <i>La casita de chocolate</i>, utilizando únicamente el libro y diferentes tonos de voz para dar vida a los personajes y situaciones. El objetivo es hacer la narración más dinámica y envolvente, permitiendo que los alumnos se sumerjan en la historia a través del ritmo y la expresión vocal.</p> <p>Los alumnos se acomodarán en media luna, lo que les permitirá escuchar atentamente la lectura, mientras disfrutan de la magia que genera una narración expresiva. Al finalizar la lectura, se llevará a cabo una conversación literaria basada en el guión de preguntas del enfoque “Dime” de Aidan Chambers (2007), lo que fomentará una reflexión crítica y creativa sobre el cuento. Las preguntas que guiarán la discusión serán las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál fue la parte que más les gustó y por qué? (Pregunta básica) 2. ¿Qué fue lo que no les gustó del cuento? (Pregunta básica) 	Cuento <i>La casita de chocolate</i>	Se evalúan los saberes previos, se va anotando participaciones en la conversación literaria.

	30 min.	<p>3. ¿Qué personaje te interesó más? (Pregunta especial)</p> <p>4. Si ustedes fueran <i>Hansel y Gretel</i>, ¿qué harían para escapar de la bruja? (Pregunta especial)</p> <p>Estas preguntas están diseñadas para promover el pensamiento crítico, la empatía y la creatividad, invitando a los estudiantes a explorar la historia desde diferentes perspectivas. Además, podrán relacionar lo que sucedió en el cuento con sus propias ideas y experiencias, lo que fortalecerá su comprensión y conexión con el texto.</p> <p>La actividad culminará en una rica conversación grupal, donde los alumnos podrán compartir sus pensamientos, dar su opinión sobre el cuento y, sobre todo, aprender unos de otros en un ambiente colaborativo y reflexivo.</p>		
--	---------	--	--	--

OBSERVACIONES Y CAMBIOS DEL PROYECTO	
---	--

4.2.1. Análisis e interpretación de datos y resultados

A continuación, se presenta el análisis detallado de las seis actividades realizadas durante la segunda fase de intervención. A lo largo de esta revisión, se discutirán los resultados obtenidos, destacando los aspectos más relevantes, las fortalezas y las áreas de oportunidad que se identificaron durante el proceso. Asimismo, se proporcionarán reflexiones sobre la efectividad de las estrategias implementadas, así como recomendaciones para futuras intervenciones, basadas en los datos y resultados recopilados. Este apartado busca ofrecer una comprensión integral de cómo estas actividades contribuyeron al objetivo general del proyecto.

4.2.1.1. Sesión 1: Conociendo la biblioteca del aula

4.2.1.1.1 Aplicación

Esta primera sesión se aplicó el 7 de octubre de 2024. Asistieron 9 niñas y 6 niños. Para introducir el tema cuestioné al grupo con las siguientes preguntas, utilizando el micrófono de la participación para seguir fomentando el respeto de turnos.

Docente: ¿Para qué sirve una biblioteca?

Fernanda: Para contar libros y no romperlos porque es de la maestra Kary.

Docente: ¿Cuáles libros son de la maestra Kary?

Fernanda: Los de la biblioteca.

Docente: ¿Alguna vez han visitado alguna biblioteca?

Todos respondieron que sí.

A lo que les pregunté: ¿A cuál? Y algunos de ellos señalaban con su dedo la biblioteca escolar que se encuentra cerca de nuestro salón.

Docente: Lizbeth ¿en la biblioteca se venden libros?

Lizbeth: Sí

Docente: ¿Ustedes qué piensan?

Sofía: Yo digo que no.

Docente: ¿Entonces qué hacen en la biblioteca?

Sofía: Nada más leerlos.

Cuando les comenté que levantarán la mano quienes creían que en la biblioteca se venden los libros todos la levantaron a excepción de Sofía, luego les planteé la pregunta ¿los venden o los prestan? A lo que ellos respondieron que los prestaban y Luna comentó: No para romper.

Docente: ¿Quiénes trabajan en una biblioteca?

Sofía: Unos que dicen que pueden leer los libros.

Samantha: Unos señores como mi abuela.

Bairon: Los de la biblioteca cuentan libros.

Docente: ¿Qué libros podemos encontrar en la biblioteca?

Lizbeth: De autobuses, de cerdos.

Docente: ¿Cuál cuento de la biblioteca les gusta más?

José: Cars.

Lizbeth: El de los osos.

Docente: Si el cuento que leímos era de Ricitos de Oro.

Bairon: Yo tengo un libro de Spiderman.

Ximena: El de los patitos.

Posteriormente les expliqué que en el salón tenemos nuestra propia biblioteca y les detallé cómo estarán organizados los libros por colecciones. Para facilitar su ubicación, les mostré las imágenes de los logotipos de *Al Sol Solito* y *Pasos de Luna*. Además, les informé que en el otro estante estarán los demás libros. **(Anexo 7)** Luego, les pedí que tomaran su lapicera y les di las indicaciones para que dibujaran lo que conocen acerca de la biblioteca, por ejemplo, cómo es, quienes trabajan allí, qué tipo de libros podemos encontrar, entre otras cosas.

4.2.1.1.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

En la siguiente gráfica se presentan los resultados, el dibujo realizado por 8 alumnos se observa que tienen presencia de los libros en la biblioteca. 6 alumnas aparte de libros incluyen a personas en sus ilustraciones relacionadas con figuras familiares como mamá o papá, así como también niños o personajes ficticios. Una alumna dibujó el logo de las colecciones de *Al Sol Solito* y *Pasos de Luna*, mientras que un alumno se le dificultó comentar y dibujar sobre lo que conoce de la biblioteca.

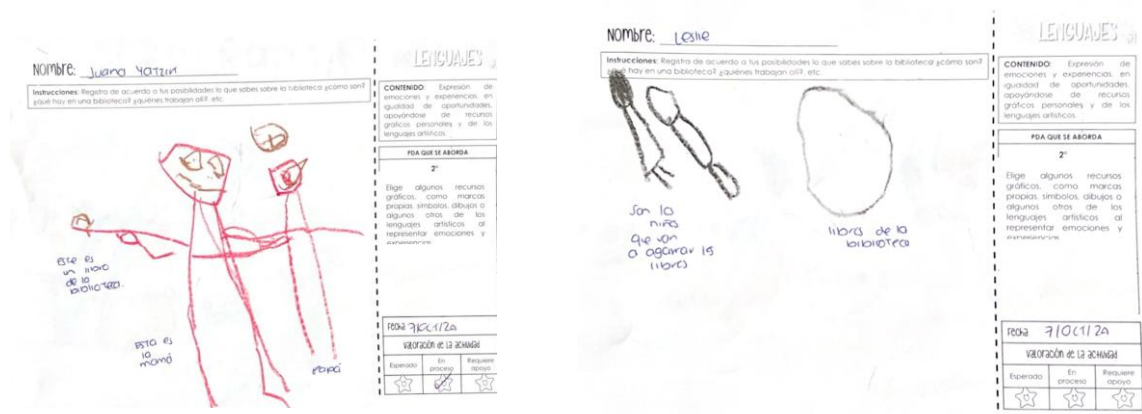


Imagen 43 y 44: Los alumnos representaron de manera gráfica que las personas asisten a la biblioteca.

En esta última imagen se observa que la alumna dibujó los logos de las colecciones de *Al sol solito* y *Pasos de Luna*.

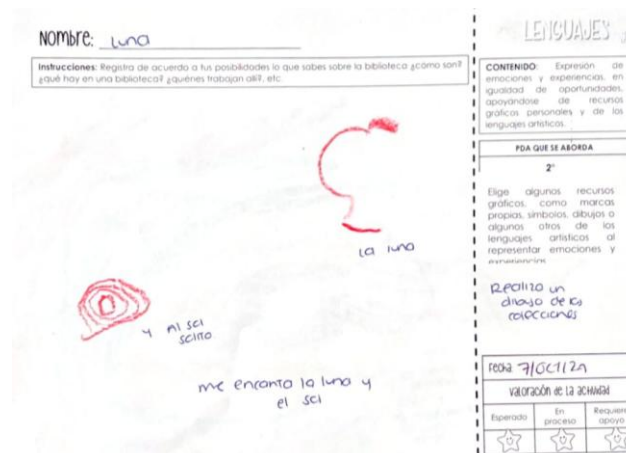


Imagen 45: Dibujo de las colecciones de *Al sol solito* y *Pasos de Luna*.

4.2.1.1.3. Conclusiones preliminares

Los alumnos comprenden que en la biblioteca hay libros destinados a la lectura. Recuerdan algunos de los personajes de los cuentos que hemos leído, cómo, por ejemplo, Lizbeth, quien menciona “El de los osos” refiriéndose al cuento de *Ricitos de Oro* ya que ese cuento lo habíamos leído anteriormente. Además, los alumnos tienen alguna idea general sobre las personas responsables de la biblioteca, mencionando que se encargan de ordenar los libros o contar las historias. Me sorprendió que Luna dibujara los logos de las colecciones, ya que, aunque les había comentado sobre ellos de manera breve, fue a ella quien le causo más interés porque le gusta la luna y el sol.

SESIÓN 1: Conociendo la biblioteca del aula

Ciclo de reflexión

(Smith, 1991)

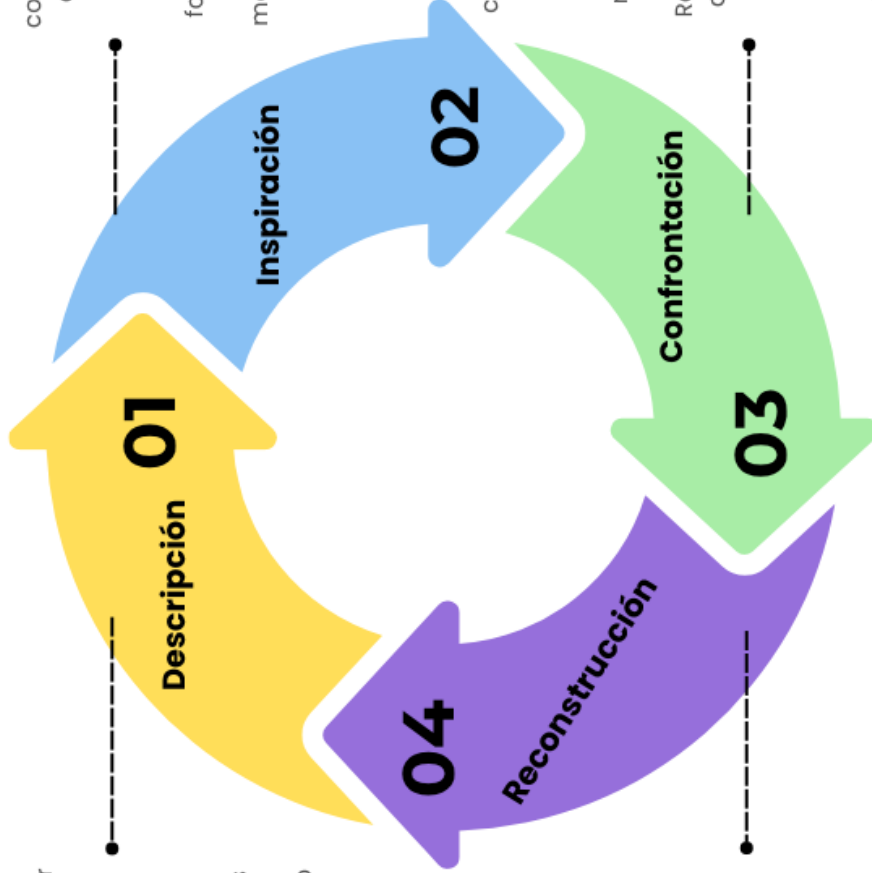
Comencé la sesión a través de preguntas para rescatar los conocimientos previos de los alumnos. Identificaron que la biblioteca es un lugar para leer libros. Al principio pensaban que se vendían, pero luego comprendieron que se prestaban.

Reconocieron algunos cuentos y mostraron interés por los libros. Finalizaron realizando un dibujo sobre lo que conocen de las bibliotecas. Los resultados reflejan conocimientos básicos sobre la biblioteca.

A partir de esta experiencia, me gustaría leerles un cuento una vez a la semana y al mismo tiempo explorar juntos los recursos disponibles en la biblioteca del aula. Considero que al familiarizarse con los libros del entorno escolar, los estudiantes podrán desarrollar una relación más cercana con la lectura.

Tomé la decisión de realizar esta actividad porque quería conocer el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre la biblioteca. Esto me permitiría acercarlos al mundo de la lectura, fomentar el uso adecuado del acervo literario y motivarlos a disfrutar de los libros desde pequeños.

Esta situación me hizo cuestionar si realmente estoy promoviendo el uso de la biblioteca del aula. Aunque los libros están disponibles, noto que los alumnos no los exploran con frecuencia. Recordé la importancia del rol del docente como mediador de la lectura, tal como plantean autores como Colomer (2002) y Patte (2008), comprendí que necesito integrarla de forma más activa en la rutina diaria.



4.2.1.2. Sesión 2: Reglamento de la Biblioteca

4.2.1.2.1. Aplicación

Esta actividad se aplicó el 8 de octubre de 2024. Asistieron 9 niñas y 5 niños. Para la organización del grupo los acomodé las sillas en círculo para poder observar a todos los alumnos y tener un mejor control con las participaciones, también utilicé el micrófono de la participación.

Para comenzar les pregunté: ¿Hay reglas en el salón? Y todos los alumnos me respondieron si y les pregunté ¿cómo cuáles? Y Fernanda respondió: No pegar, no romper libros, no empujar, no pellizcar.

Renata: No gritar

Luna: No correr.

Docente: Muy bien, ¿qué es lo que pasa si corremos?

Bairon: Te puedes caer y te sale un chipote.

Docente: ¿Ustedes creen que en la biblioteca hay reglas?

Todos: ¡Sí!

Ximena: Hay libros.

Sofía: No romper los libros.

Fernanda: No arrebatar los libros.

Docente: ¿Por qué Fernanda?

Fernanda: Porque es de la maestra Katy y regaña.

Docente: ¿Por qué son importantes las reglas en la biblioteca?

Lizeth: No subirnos al librero.

Posteriormente les comenté al grupo que la biblioteca escolar es un lugar importante para los alumnos, ya que es donde pueden encontrar información valiosa y disfrutar de la lectura, sin embargo, es importante seguir las reglas para mantener la biblioteca en buen estado y para que todos los niños puedan disfrutar de ella.

Así que les propuse a los alumnos crear nuestro reglamento de la biblioteca y para facilitar la asimilación de las normas, jugamos con el dado de las reglas de la biblioteca, algunos niños lo lanzaron e identificaron a qué regla hace mención la cara del dado. Como, por ejemplo: Mantener los libros ordenados, cuidar los libros, hablar en voz baja, reemplazar los libros y escuchar con atención el cuento. A continuación, se muestra la fotografía de la actividad.



Imagen 46: El alumno lanzando el dado de las reglas de la biblioteca.

Luego se les preguntó a los alumnos que regla faltaba o cuál podrían agregar, por ejemplo: No lanzar los libros.

Lizbeth: No morder los cuentos y no arrebatar los cuentos que tienen sus compañeros.

Docente: Muy bien Liz, ¿cuál otra podemos agregar?

Luna: No lanzar los cuentos.

Enseguida les proporcione una hoja en blanco y plumones de diversos colores para que los alumnos elaboren una norma para conformar el reglamento de la biblioteca. **(Anexo 8)**

Le indiqué al grupo que deberán colorear en su ficha de trabajo las imágenes donde los alumnos estén respetando las reglas de la biblioteca y tachar aquellas donde los niños no las respeten.

Para concluir se abre un espacio para conversar con el grupo: ¿para qué nos sirven las reglas de la biblioteca?, ¿por qué es importante respetar las reglas de la biblioteca?, ¿qué pasa cuando no respetamos las normas?, ¿cómo se sentirán si un compañero está haciendo ruido mientras ustedes leen?, ¿y si maltratamos los libros qué pasará?, ¿y si no coloco los libros en su lugar como lucirá la biblioteca?, ¿será fácil encontrar los libros?

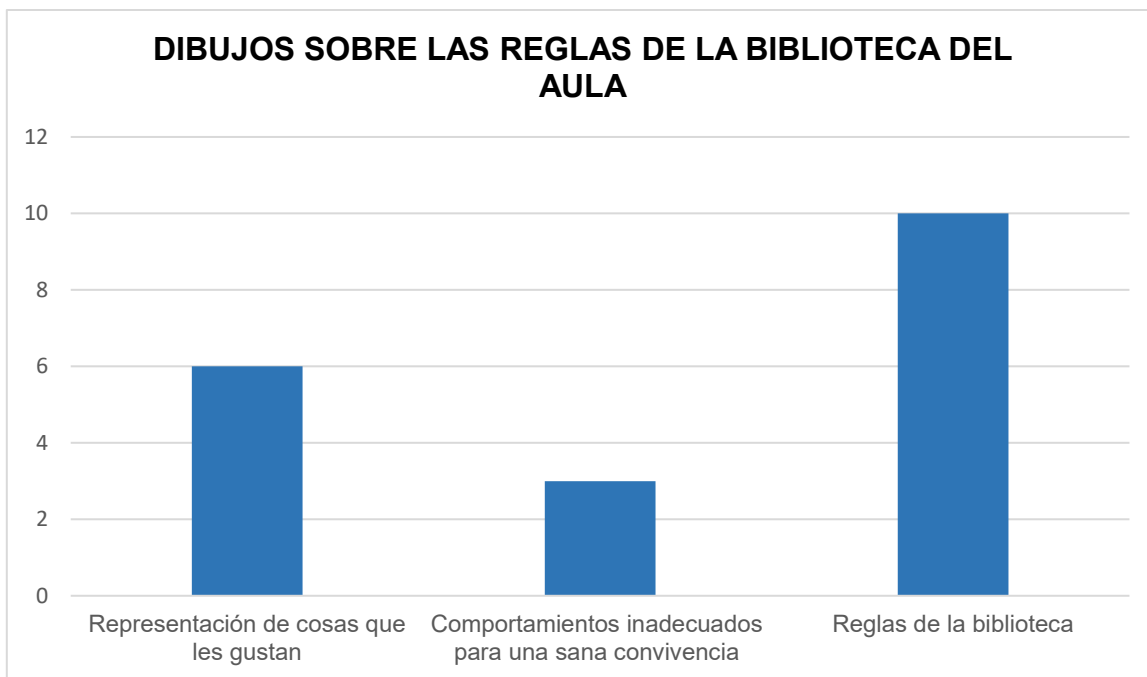
Conservar el reglamento de la biblioteca elaborado para colocarlo en nuestra biblioteca escolar, una vez creada.

4.2.1.2.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

Cuando se les preguntó a los alumnos sobre las reglas de la biblioteca, muchos mencionaron normas relacionadas con el aula. Sin embargo, tras mostrarles ilustraciones de algunas de estas reglas, comenzaron a comprender mejor.

Durante la actividad en la que tenían que dibujar las normas, 6 alumnos representaron lo que les gusta, como caricaturas, situaciones cotidianas o alimentos. Por otro lado, 3 alumnos dibujaron conductas inapropiadas de una sana convivencia, como pegar a los compañeros, mientras que 10 alumnos ilustraron las reglas específicas de la biblioteca, como no morder los libros, no arrebatárselos, mantener ordenados los cuentos, no lanzarlos, entre otras.

A continuación, se presenta el siguiente gráfico para representar los resultados



También se muestran algunos de los gráficos que realizaron los alumnos, estas dos imágenes representan los gustos de las niñas como un corazón y alguna vivencia en la escuela.



Imagen 47: La alumna dibujó un corazón.



Imagen 48: La alumna dibujó a su maestra y a ella jugando en los juegos del recreo.

En las siguientes dos imágenes se presentan situaciones de una inapropiada convivencia.



Imagen 49: La alumna dibujó a un niño que está pegando.

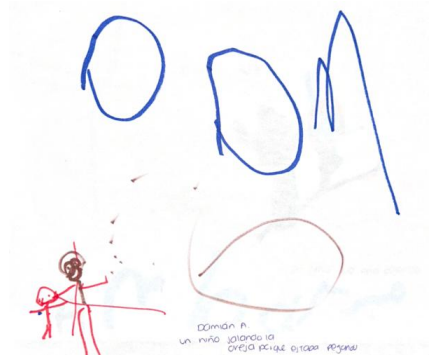


Imagen 50: El alumno dibujó a un niño que está jalando la oreja porque le estaba pegando.

Por último, los dibujos realizados sobre las reglas de la biblioteca del aula.



Imagen 51: La alumna dibujó a una niña que está arrebatando el cuento.



Imagen 52: La alumna dibujó a un niño que se está subiendo al estante de los libros.

4.2.1.2.3. Conclusiones preliminares

Actualmente, los alumnos se encuentran en proceso de identificar las reglas de la biblioteca. Al reflexionar sobre los resultados, llegué a la conclusión de que aquellos que no siguieron la consigna probablemente lo hicieron porque, al disfrutar del uso de los marcadores, prefirieron dibujar algo que les gustara a ellos, en lugar de enfocarse en las reglas específicas de la biblioteca. Por otro lado, los alumnos que dibujaron las reglas de convivencia lo hicieron porque, en el mismo espacio, están expuestas las reglas del salón, lo que generó confusión al no diferenciarse claramente las normas de la biblioteca.

Considero que la consigna en sí fue clara, pero la confusión surgió por la interpretación y por los elementos visuales ya presentes en el entorno. Además, observé que el espacio de la biblioteca no es totalmente accesible para los alumnos, ya que las estanterías están a una altura que dificulta su acceso a los libros. Esto representa una barrera para que los niños puedan disfrutar plenamente del espacio. Será fundamental reorganizar la biblioteca para garantizar que los libros estén al alcance de todos los estudiantes, lo que facilitará su interacción y fomentará el amor por la lectura.

SESIÓN 2: Reglamento de la biblioteca

Ciclo de reflexión

(Smith, 1991)

En esta sesión trabajé sobre las reglas de la biblioteca. A través de preguntas, juegos con el dado de las reglas y actividades creativas, los alumnos identificaron normas importantes y grupalmente crearon el reglamento. La jornada concluyó con una reflexión sobre la importancia de respetar las normas para mantener la biblioteca en buen estado.

01 Descripción

Inspiración

04

Reconstrucción

La biblioteca no es totalmente accesible, ya que las estanterías están demasiado altas para los alumnos. Lo cual propongo que sería adecuado reorganizar el espacio para que los libros estén al alcance de todos y así fomentar la lectura.

A partir del diagnóstico, identifiqué que la mayoría de los alumnos no hace un uso adecuado del acervo literario. Por ello, les di a conocer los acuerdos para el uso correcto de la biblioteca.

Estoy de acuerdo con la afirmación de que la literatura debe ocupar un lugar central en las aulas desde la infancia, como señalan Colomer y Durán. Sin embargo, considero que estos beneficios dependen también del acompañamiento docente y del contexto en el que se promueve la lectura.

03

Confrontación

4.2.1.3. Sesión 3: ¿Cómo sería nuestro personaje?

4.2.1.3.1. Aplicación

Esta actividad se aplicó el 9 de octubre de 2024. Asistieron 12 niñas y 6 niños. Para la organización del grupo los acomodé las sillas en dos filas para poder observar a todos los alumnos y tener un mejor control con las participaciones, así como también utilicé el micrófono de la participación, la caja misteriosa, títeres de personajes y un paliacate.

Para comenzar, les mostraré a los alumnos varios títeres de diferentes personajes de cuentos o películas y les preguntaré dónde los han visto, con el objetivo de que empiecen a describirlos. Luego, colocaré una silla frente al grupo para que el alumno designado, quien deberá adivinar el personaje, tome uno de los títeres de la caja misteriosa. Mientras tanto, los demás compañeros irán mencionando características del personaje para ayudarlo en su adivinanza.



Imagen 53: La educadora explicándoles a los alumnos la actividad.

Para que los alumnos comenzarán a describir los personajes, fue necesario apoyarlos con preguntas como: ¿De qué color es su cabello?, ¿Dónde vive?, ¿De qué color es su ropa?, ¿En

qué cuento o caricatura aparece?, entre otras. Estas preguntas les ayudaron a enfocarse en las características clave de cada personaje. Sin embargo, en varias ocasiones algunos de los alumnos mencionaron el nombre del personaje antes de que el compañero que debía adivinar tuviera oportunidad de hacerlo, lo que generó un poco de emoción y risas entre ellos.

A pesar de esto, el juego fomentó la colaboración y les permitió practicar su capacidad de observación y descripción de una manera divertida. Cuando el personaje era el lobo, para darles pistas les dije: 'Tiene unos colmillos muy grandes y dijo “Soplaré y soplaré, y tu casa derrumbaré”’. Al escuchar la pista, los alumnos rápidamente se pusieron muy emocionados y, sin dudarlo, respondieron al unísono: ¡Es el lobo! La rapidez con la que adivinaron el personaje mostró su conocimiento de los cuentos tradicionales y su habilidad para identificar características clave. Fue un momento lleno de entusiasmo, lo que hizo que la actividad fuera aún más divertida y dinámica.



Imagen 54: Los alumnos mencionaban características de los personajes.

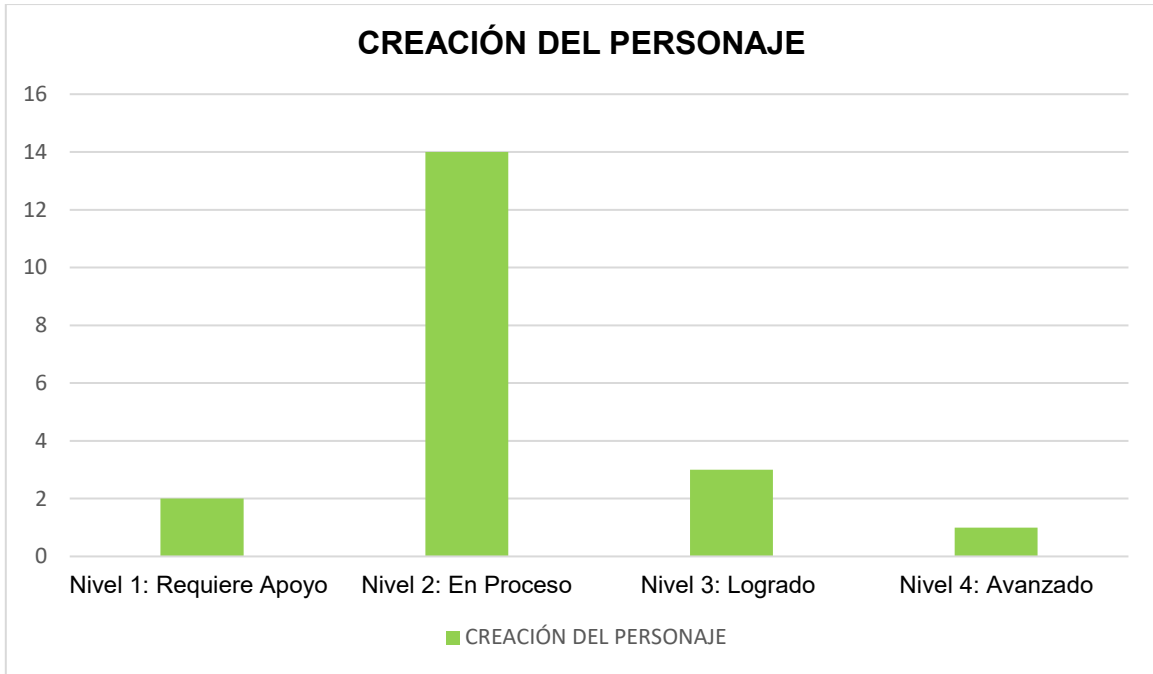
Posteriormente, les expliqué que elaboraríamos nuestro propio personaje y les entregué a los alumnos una silueta de una persona. Con sus colores pudieron comenzar a dar vida a su personaje, dibujando expresiones faciales, diferentes tipos de cabello, accesorios y detalles que lo hicieran único. **(Anexo 9)**

Los alumnos se mostraron creativos, agregando elementos que reflejaban sus ideas y personalidad, lo que permitió que cada personaje fuera único. Esta actividad no solo estimuló su creatividad, inclusive les ayudó a reflexionar sobre las características de un personaje, desde su apariencia hasta sus emociones, reforzando de manera lúdica lo aprendido en la dinámica anterior.

4.2.1.3.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

Como se muestra en la siguiente gráfica, los resultados de la elaboración del personaje se distribuyen de la siguiente manera:

- **Nivel 1 (Requiere apoyo):** 2 alumnos se ubicaron en este nivel, ya que realizaron el dibujo con ayuda de la docente y utilizaron solo algunos materiales.
- **Nivel 2 (En proceso):** 14 alumnos se encuentran en este nivel. Sus personajes muestran algunas características creativas, aunque de forma limitada o común.
- **Nivel 3 (Logrado):** 3 alumnos alcanzaron este nivel al crear personajes con distintos colores, ideas originales y un mayor grado de creatividad.
- **Nivel 4 (Avanzado):** 1 alumna se destacó por la originalidad y riqueza de su diseño, integrando múltiples elementos y detalles únicos que enriquecen la representación de su personaje.



A continuación, se presentan los personajes realizados por los alumnos



Imagen 55: Nivel 1: Requiere apoyo



Imagen 56: Nivel 2: En proceso



Imagen 57: Nivel 3: Logrado



Imagen 58: Nivel 4: Avanzado

4.2.1.3.3. Conclusiones preliminares

En esta actividad, los alumnos lograron identificar y mencionar características de los personajes a través de preguntas guía. Creo que el hecho de utilizar personajes que les resultan familiares y les gustan, como los súper héroes y las princesas, combinado con la inclusión de personajes de cuentos clásicos como los tres cerditos, hizo que la dinámica fuera mucho más atractiva y dinámica. Esta variedad de personajes mantuvo su interés y facilitó la identificación de las características clave.

Sin embargo, al momento de crear su propio personaje, observé que la mayoría de los alumnos se inspiraron principalmente en los personajes previamente descritos, y solo unos pocos agregaron elementos únicos y creativos, como coronas, anillos, capas de superhéroes o escudos. Esto indica que, aunque lograron desarrollar un personaje, hubo cierta tendencia a imitar características ya conocidas en lugar de crear algo completamente original.

En conclusión, la actividad fue exitosa para que los alumnos reflexionaran sobre las características de los personajes, pero también dejó en evidencia la necesidad de incentivar aún más la creatividad y la incorporación de elementos originales. Para futuras actividades, podría ser útil fomentar la creación de personajes totalmente nuevos y únicos, promoviendo la imaginación de cada alumno de manera más profunda.

SESIÓN 3: ¿Cómo sería nuestro personaje?

Ciclo de reflexión

(Smith, 1991)

Está actividad estuvo enfocada en la identificación y creación de personajes. Se usaron títeres, una caja misteriosa y preguntas guía para que los alumnos describieran y adivinaran personajes de cuentos. Aunque algunos revelaron respuestas antes de tiempo, la dinámica generó entusiasmo y fomentó la observación y la descripción. Posteriormente, cada niño diseñó su propio personaje en una silueta, lo que estimuló su creatividad y reforzó lo aprendido de forma lúdica.

Para futuras actividades, podría ser útil fomentar la creación de personajes totalmente nuevos y únicos, promoviendo la imaginación de cada alumno de manera más profunda.

A partir de la primera fase de intervención, surgió la idea de que los alumnos crearan sus propios personajes como una forma de fomentar su creatividad y fortalecer su vínculo con la literatura. Además, quería complementar esta actividad utilizando títeres pequeños de cuentos clásicos como Los tres cerditos o Caperucita Roja, junto con personajes de películas que les resultarían familiares y atractivas.

Concuerdo con Rubio y Mendoza, la literatura infantil tiene una finalidad artística y lúdica que capta el interés de los niños. Coincido con esta idea, ya que fomenta el desarrollo del lenguaje, enriquece el vocabulario e impulsa la imaginación a través de historias y personajes.



4.2.1.4. Sesión 4: ¿Quién soy?

4.2.1.4.1. Aplicación

Esta actividad se aplicó el 10 de octubre de 2024. Asistieron 12 niñas y 6 niños. Para comenzar organicé al grupo en un círculo y se les entregué el personaje que realizaron la clase anterior para que los demás compañeros lo puedan observar y comenten que elementos dibujaron a su personaje. Cómo se muestra en la siguiente imagen.



Imagen 59: Los alumnos presentando a su personaje frente a sus compañeros y docente.

Después, organicé a los alumnos en dos filas y coloqué un pequeño escenario de teatro. Posteriormente, un alumno fue el encargado de elegir a tres compañeros para que, utilizando los personajes que habían creado narraran un cuento de manera colectiva.



Imagen 60: Los alumnos narrando su propia historia.

4.2.1.4.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

Al comenzar a narrar el cuento, los alumnos iniciaron con la frase “Había una vez”, mencionaba el nombre de su personaje, describían el lugar en donde vivían y algunos lograron complementar las ideas entre ellos, mientras que otros optaron por desarrollar su historia de manera individual. Al principio, se mostraron atentos, pero conforme avanzaba la actividad y aumentaba la participación, comenzaron a jugar con sus personajes, interactuando con los compañeros cercanos.



Imagen 61: Los alumnos interpretando un cuento de la biblioteca del aula.

La reorganización de la biblioteca también despertó su interés. En varias ocasiones, algunos alumnos tomaban los cuentos mientras sus compañeros narraban la historia, lo que mostró su curiosidad por explorar el espacio. Al finalizar la actividad, les di un momento para explicarles cómo estaba organizada la biblioteca, y les pedí que eligieran un cuento para leer. Fue notable su entusiasmo y concentración mientras observaban las ilustraciones, lo que demostró su creciente interés por la lectura. **(Anexo 10)**

4.2.1.4.3. Conclusiones preliminares

Considero que, para mejorar la narración y la creación del cuento en equipo, y así obtener un resultado más enriquecedor, sería conveniente asignar un día específico a cada grupo para presentar su parte de la historia. Esto evitaría que la actividad se volviera tediosa al escuchar a varios compañeros de manera continua, lo que podría generar distracción. Además, distribuir los personajes a medida que avancen en su narración les permitiría profundizar más en el desarrollo de sus roles, haciendo que cada uno se sintiera más involucrado y responsable del contenido de la historia.

Por otro lado, los alumnos lograron narrar sus historias utilizando situaciones de su vida cotidiana, lo que aportó un toque de autenticidad y cercanía a las tramas. También mostraron gran creatividad al tomar como referencia diversas caricaturas, películas o cuentos, lo que enriqueció su capacidad de reimaginar y fusionar elementos.

Me agradó especialmente ver cómo muchos de ellos se acercaron a los libros de forma voluntaria, lo que no solo indica un genuino interés por la lectura, además de la disposición a incorporar nuevas ideas y enriquecer su proceso creativo. En general, esta experiencia mostró cómo la narración en equipo puede fomentar la imaginación, el trabajo colaborativo y el amor por la lectura.

SESIÓN 4: ¿Quién soy?

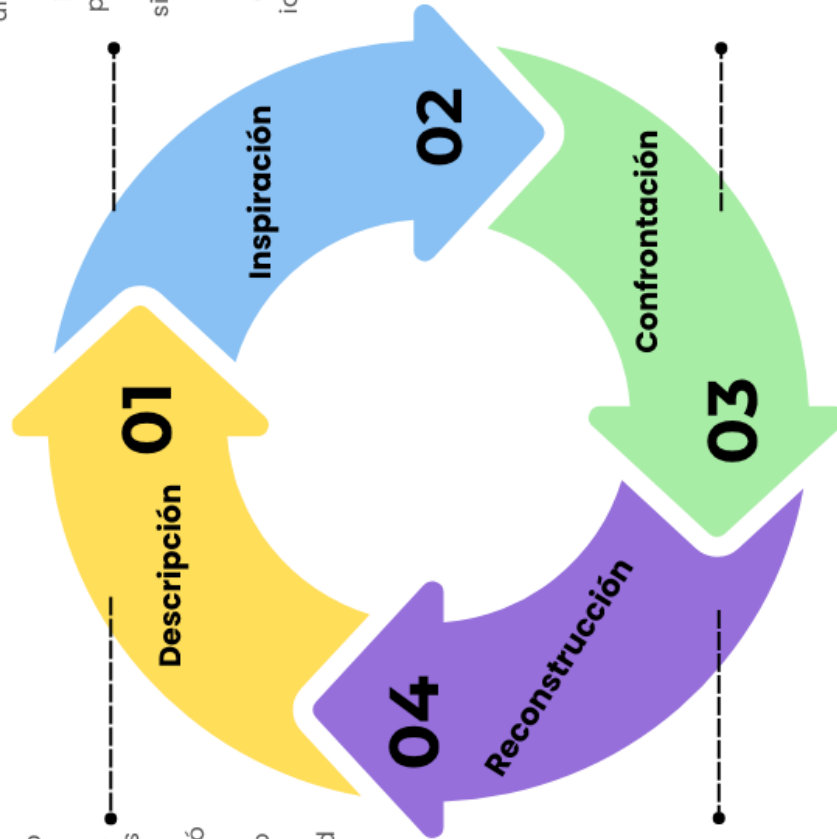
Ciclo de reflexión (Smith, 1991)

En esta sesión se retomaron los personajes creados en la clase anterior. Los alumnos los presentaron ante el grupo y comentaron sus elementos que dibujaron. Luego, organizados en dos filas frente a un pequeño escenario, un alumno eligió a tres compañeros para narrar un cuento colectivo usando sus personajes, fomentando la creatividad y el trabajo en equipo.

En futuras sesiones, propongo que los alumnos trabajen en pequeños grupos con compañeros de su elección para crear un cuento, antes de presentarlo al grupo y de esta manera fomentando una mayor participación, colaboración y creatividad.

Para esta actividad quería que los niños y niñas crearan una pequeña historia usando los personajes que inventaron. La idea es que puedan expresarse a través de ellos, contando lo que sienten, piensan o imaginan. Así desarrollan su creatividad, el lenguaje, y aprenden a compartir sus ideas con los demás de una forma divertida.

La experiencia de que los alumnos crearan una historia con personajes propios se relaciona con lo que plantea José Manuel Pedrosa (citado por Gómez, p. 175), quien señala que el cuento y la historia oral forman parte de la literatura tradicional oral. Al usar títeres para narrar sus relatos, los niños participaron en una práctica creativa que fomenta la oralidad y el gusto por la narración.



4.2.1.5. Sesión 5: Caperucita roja

4.2.1.5.1. Aplicación

Esta actividad se aplicó el 16 de octubre de 2024. Asistieron 10 niñas y 6 niños. Les solicité a las madres de familia su apoyo para la representación del cuento “Caperucita Roja” en el cual se utilizan títeres de los personajes en grande, el zorro y el cerdito y las mamás interpretaran de acuerdo con lo que estaba sucediendo en la historia.

Organice a los alumnos en media luna para que escucharán atentamente, para comenzar les pregunte: ¿Cuál cuento creen que escucharemos el día de hoy?

Lizbeth: El de la Caperucita Roja.

Docente: ¿Por qué creen que es Caperucita Roja?

Sofía: Porque hay un bosque y una casa.

Docente: Muy bien Sofí y ¿quién te contó ese cuento?

Sofía: Mi mami me lo contó.

A continuación, se presenta una imagen en la que se observa el momento en que se recuperan los saberes previos de los estudiantes.



Imagen 62: La docente rescatando los saberes previos sobre que piensan los alumnos que se va a tratar el cuento.

Posteriormente, comencé a leer el cuento utilizando diferentes tonos de voz para cada personaje, lo que ayudó a darles vida y personalidad propia. Los alumnos se mostraron muy atentos e interesados, especialmente al ver cómo la narración cobraba dinamismo a través de las variaciones en mi tono. La historia de *Caperucita Roja* captó su atención de inmediato, y noté que se involucraban más al sentir que la narración estaba viva, casi como si formaran parte del cuento.

Además, el uso de títeres gigantes añadió una capa extra de magia y fascinación, haciendo que los personajes fueran tangibles para ellos y permitiendo una conexión más visual y emocional con la trama. Los estudiantes no solo disfrutaron de la interacción con los títeres, incluso se mostraron curiosos por el proceso detrás de la creación de estos.



Imagen 63: Los niños observando el cuento de Caperucita Roja.

Al finalizar el cuento realizamos la conversación literaria basándome en el guion de preguntas del enfoque “Dime” de Aidan Chambers (2007)

Docente: **¿Cuál fue la parte que más les gusto y por qué?** (*Pregunta básica*).

Luna: Caperucita roja.

Mía: La abuelita.

Sofía: Donde sale la abuelita.

Docente: A mí la parte que más me gustó fue cuando el lobo se disfraza de caperucita ¿ustedes?

¿Damián qué fue lo que más te gustó del cuento?

Damián: Caperucita y el leñador.

Docente: ¿Por qué el leñador?

Damián: Porque ayudó a Caperucita.

Docente: Muy bien y ¿Por qué la ayudo?

Damián: Porque la quería atrapar.

Docente: Bairon **¿Qué personaje te intereso más?** (*Pregunta especial*).

Bairon: El lobo.

Bairon: Porque quería atrapar a Caperucita.

Leslie: A mí me gustó la abuela.

Docente: **Si ustedes fueran Caperucita roja y se encontraran al lobo en su casa ¿Qué harían para que el lobo no se los comiera?** (*Pregunta especial*)

Lizbeth: Yo corro.

Damián: Yo le pegaría.

Docente: ¿Con qué le pegarías?

Damián: Con una piedra.

Docente: ¿Por qué una piedra?

Damián: Porque hay en el bosque.

Bairon: Yo le pegaría con un palo.

Luna: Yo con una botella.

Docente: **¿Qué les dirían a sus papás de esta historia?** (*Pregunta general*)

Damián: De Caperucita.

Docente: Bien, ¿recuerdan que le dijo la mamá de caperucita a ella?

Lizbeth: No hablar con extraños.



Imagen 64: Fotografía grupal con las madres de familia que apoyaron en el cuento.

4.2.1.5.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

El contarles el cuento de esta manera permitió que los alumnos se interesaran más en la historia. Además, se pudo observar que su participación aumentó al ingresar al salón de usos múltiples, ya que la imagen de la portada del cuento les dio una idea inicial sobre lo que leeríamos.

En cuanto a la participación de las mamás, fue muy entusiasta, aunque considero que hubiera sido beneficioso dramatizar más con los títeres gigantes. Para futuras actividades, sugeriría ensayar la historia con ellas para que se familiaricen mejor con el espacio. Esto se debe a que, debido a problemas de salud de los niños, algunas mamás no pudieron asistir en las fechas previstas, lo que me obligó a reorganizar a los personajes en varias ocasiones.

Para la conversación literaria, fue necesario hacer preguntas directas a los alumnos, ya que, al estar presentes sus mamás, tienden a ser más tímidos al participar. Generalmente, los niños son más espontáneos cuando no hay una figura adulta observando de cerca.

Cuando le comenté a la directora que contaría esta historia, me propuso realizarla como una actividad especial en la biblioteca, en la que, con el apoyo de las maestras y el personal, contaríamos el cuento de “Caperucita Roja” a todos los alumnos del plantel. Las maestras, muy dispuestas, nos organizamos y seleccionaron los personajes que interpretarían. La actividad se llevó a cabo el 18 de octubre en el patio principal, también me ayudaron a colocar diferentes elementos de escenografía para enriquecer la historia.



Imagen 65: Presentación del cuento a todos los alumnos del plantel.

La incorporación de escenografía, con detalles que evocaban el entorno del cuento, también contribuyó a crear un ambiente inmersivo que estimuló aún más su imaginación y concentración. Esta combinación de elementos visuales y auditivos no solo mantuvo su interés, a la par favoreció una comprensión más profunda de la historia, convirtiendo la actividad en una experiencia multisensorial que alentó tanto la creatividad como la participación.

En esta ocasión, cada una de las maestras decidió darle voz a su propio personaje, mientras yo narraba la historia. Además, el profesor de música nos brindó su apoyo con efectos especiales, como música ambiental y sonidos que acompañaron las escenas, lo que añadió un toque mágico a la representación.

Cuando los alumnos comenzaron a llegar al jardín y observaron la escenografía, se mostraron muy sorprendidos y emocionados, intentando anticipar lo que ocurriría en la historia. Al finalizar el cuento, permanecían entusiasmados y comentaban entre ellos sobre lo que acababan de presenciar. La actividad resultó un éxito, ya que no solo fomentó el interés por la lectura, y, además, propició una experiencia interactiva y memorable para todos los niños.



Imagen 66: Fotografía con las docentes y el personal que participaron en la interpretación de los personajes.

4.2.1.5.3. Conclusiones preliminares

Esta actividad me brindó la oportunidad de reflexionar sobre mis áreas de oportunidad, especialmente al contar la historia junto con las madres de familia y al realizar una segunda versión mejorada del cuento. Fue una experiencia enriquecedora en la que pude observar de manera directa cómo los recursos y la colaboración entre todos los involucrados enriquecen el proceso de narración.

Lo que más me gustó fue la disposición de todas las maestras, el personal de limpieza y del maestro de música para involucrarse activamente en la narración. Todos mostraron gran entusiasmo y se sintieron parte fundamental del proyecto. Su apoyo no solo se limitó a interpretar los personajes, también sugerían ideas y complementaban el relato, lo que resultó en una colaboración realmente creativa. Un ejemplo claro fue la construcción de la escenografía, que se realizó con materiales disponibles en el plantel. Por ejemplo, se utilizó la casita del área de juegos para simular la entrada a la casa de la abuela, el catre para representar a la abuela

misma, y las mesas y sillas con manteles y flores para recrear el bosque. Cada miembro del equipo aportó elementos de su aula, lo que permitió que la escenografía fuera única y completamente personalizada, adaptándose a los recursos con los que contábamos.

El trabajo conjunto de todos no solo mejoró la narrativa, permitió que los niños vivieran la historia de una manera más visual y participativa. Al final, pude reconocer que esta actividad no solo cumplió con el objetivo de acercar a los niños a la literatura, además fortaleció la colaboración y la creatividad dentro de la comunidad escolar. Fue una experiencia que, sin duda, repetiría, ya que me permitió aprender, mejorar y disfrutar del proceso junto con los demás, generando un ambiente de aprendizaje colectivo y enriquecedor para todos.

SESIÓN 5: Caperucita Roja

Ciclo de reflexión (Smith, 1991)

Les represente el cuento "Caperucita Roja" con títeres gigantes y la colaboración de madres de familia. Comencé recuperando saberes previos sobre el cuento, fomentando la participación activa. La narración se realizó con distintos tonos de voz para dar vida a los personajes, lo cual mantuvo el interés y atención de los estudiantes. Al finalizar, se llevó a cabo una conversación literaria.

01 Descripción

La elaboración y creación de la obra surge a partir de la observación de una actividad realizada por una practicante. En dicha actividad, ella utilizaba un títere de una muñeca grande como recurso para problematizar. A partir de esta experiencia, considere la idea de crear títeres para representar el cuento, además quería que cause interés en los alumnos.

02

La directora me propuso contar la historia para todos los alumnos del plantel. Con el apoyo de los docentes, sus ideas y sugerencias, complementamos la presentación con más escenografía y recursos auditivos como música, lo cual enriqueció significativamente la puesta en escena.

03 Reconstrucción

Al implementar el modelo "Dime" de Aidan Chambers (2007) en la lectura de Caperucita Roja con títeres, promueve la participación activa de los niños. Los títeres hacen que la historia sea más cercana y atractiva, y permiten que, a través de preguntas simples, los niños expresen qué les gustó, qué les sorprendió o cómo se sintieron, favoreciendo así la comprensión y el gusto por la lectura.

04 Confrontación

Inspiración

4.2.1.6. Sesión 6: Visitando la biblioteca

4.2.1.6.1. Aplicación

La actividad se llevó a cabo el 26 de febrero de 2025, con la participación de 14 niñas y 6 niños. Para iniciar, nos dirigimos a la biblioteca, donde acomodamos las sillas en forma de medialuna. A continuación, les pregunté a los estudiantes si sabían en qué lugar nos encontrábamos, y ellos, emocionados, respondieron al unísono: ¡Sí!

Fernanda: ¡En la biblioteca!

Docente: ¿Y qué encontramos en la biblioteca?

Lizbeth: Libros.

Luna: Materiales.

Leslie: Libros para leer.

Lizbeth: También hay una televisión.

En ese momento, José se levantó de su silla, señaló el reglamento y dijo: "Maestra, ¿qué hay aquí que nosotros no sabemos?". Fue entonces cuando comencé a leerles las reglas que deben seguir en la biblioteca:

- Colocar los libros en su lugar.
- Cuidar los libros.
- Hablar en voz baja.
- Está prohibido traer alimentos.
- Mantener la biblioteca ordenada.

Docente: ¿Qué pasaría si tomamos un libro y lo dejamos en el suelo? ¿Eso sería mantener el orden?

Fernanda: No, tenemos que ponerlo en su lugar.

Posteriormente, les mostré una credencial que utilizamos para el préstamo de libros y les expliqué que una mamá se encargaba de registrar en una hoja el nombre del libro, el nombre de los estudiantes y la fecha de préstamo. Les comenté también que más tarde crearíamos nuestra propia credencial para la biblioteca del salón.

Fernanda comentó: “¡Mira! Aquí dice bi-blio-te-ca” (señalándolo con las manos y refiriéndose al letrero que tenemos en el aula).

José: Sí, ahí también tenemos muchos libros.



Imagen 67: Fotografía en la que se muestra la hoja de registro para el préstamo de libros y la credencial de la biblioteca del aula.

Posteriormente, se proyectó al grupo el cuento *Maisy va a la biblioteca*, de la autora Lucy Cousins. Conforme avanzaba la narración, se pudo observar un mayor interés por parte de los alumnos. Asimismo, se les explicó que, tal como observaron en la experiencia de Maisy, para solicitar un libro en una biblioteca es necesario contar con una credencial o carnet, el cual permite acceder a una amplia variedad de libros y materiales.



Imagen 68: Fotografía con los alumnos observando el video del cuento “*Maysi va a la biblioteca.*”

Docente: ¿Recuerdan que libro leyó Maisy?

Lizbeth: Uno de dinosaurios.

Leslie: De los peces.

José: Pudieron compartir.

Posteriormente, les presenté una diapositiva que preparé con algunos videos e imágenes para recordar nuestra visita al Museo del Ferrocarril, donde también recorrimos la Biblioteca Central del Estado. **(Anexo 11)** En ese lugar, la encargada de la biblioteca explicó a los alumnos la función de esta, les mostró un libro pequeño y uno de gran tamaño.

Lizbeth comentó: Luego nos dio un libro para que lo tocáramos.

Docente: Así es, el libro estaba escrito en braille, un sistema de lectura para personas con discapacidad visual, es decir que no pueden ver.



Imagen 69: Fotografía de los alumnos observando la presentación de la visita a la Biblioteca Central del Estado.

También observamos imágenes de los trabajos que los alumnos realizaron, en los que colorearon escenas representativas de la Revolución. Al verlas y recordar el paseo, los estudiantes mostraron un gran interés. Después, les di tiempo para explorar los libros de la biblioteca que más les atrajeran. Aprovechamos para repasar las normas, como colocar los libros en su lugar, y los alumnos se mostraron muy emocionados al observar las ilustraciones. Incluso comenzaron a leer, interpretando lo que veían en las imágenes. En el **anexo 12** pueden observar algunas fotografías de la biblioteca cuando fue inaugurada en el año 2024 ya que fue restaurada.



Imagen 70: Los alumnos explorando los libros de la biblioteca escolar.



Imagen 71: Los alumnos observando y narrando el cuento mediante las ilustraciones.

Luego les leí el cuento “El zoo de los insectos”, que fue el cuento que eligieron para leer, ya que era el tema que estábamos trabajando en esa semana sobre el cuidado de los insectos. Estaban atentos y emocionados, disfrutando cada detalle de las historias de estos pequeños seres, y a medida que avanzaba la lectura, se mostraban más interesados en aprender sobre la importancia de los insectos en nuestro ecosistema. Aproveché el momento para hacer preguntas y fomentar una conversación sobre cómo podemos proteger a estos insectos, a lo que respondieron que no debemos atraparlos para que puedan respirar y no pisarlos. La actividad fue una excelente manera de vincular el aprendizaje de manera divertida y significativa.

Después nos dirigimos al aula, en donde invite a los niños a obtener su credencial de la biblioteca del aula, y escribieron, en la medida de sus posibilidades, sus datos personales, como su nombre, grado y nombre de la escuela.



Imagen 72: Los alumnos escribiendo sus datos para la credencial de la biblioteca.

Para retroalimentar el trabajo con las credenciales les cuestioné sobre los datos que registraron, si fue fácil o difícil y qué fue lo que aprendieron este día sobre el funcionamiento de las bibliotecas y qué pasaría si no se usaran las credenciales,

4.2.1.6.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

La visita a la biblioteca despertó un gran interés en los alumnos, quienes se mostraron muy asombrados desde el momento en que ingresaron al recinto. Para mí, como docente, fue sumamente gratificante observar cómo lograron comprender su funcionamiento y reconocer la importancia de la biblioteca como un espacio de aprendizaje. Esta experiencia resultó muy significativa, ya que me llenó de alegría constatar que recordaban las explicaciones brindadas por la encargada de la biblioteca, lo cual evidenció su atención y la valoración de los aprendizajes adquiridos.

Lo que me sorprendió aún más fue que, mientras exploraban el acervo, encontraron un libro escrito en braille. De inmediato recordaron cuando la encargada les había mostrado uno con anterioridad y comenzaron a compartir su entusiasmo al observarlo y tocarlo con curiosidad. Fue un momento muy especial, pues permitió apreciar cómo todos se involucraron activamente y se sintieron parte de una experiencia inclusiva.



Imagen 73 y 74: Las alumnas descubrieron en la biblioteca algunos libros escritos en braille.

4.2.1.6.3. Conclusiones preliminares

Considero que la biblioteca es un espacio fundamental en donde los alumnos como las docentes tienen la oportunidad de explorar el acervo disponible, lo que fomenta el hábito de la lectura y el aprendizaje. Este espacio no solo es importante para el desarrollo intelectual de los niños, además de involucrar a los padres y madres de familia en el proceso, promoviendo una cultura de lectura en casa.

A los alumnos les gusta mucho tomar libros de la biblioteca del aula, ya que es un lugar donde pueden descubrir nuevas historias. Muchos de ellos comienzan a narrar cuentos a partir de las ilustraciones, lo que demuestra su creatividad y capacidad para construir relatos. Esta interacción con los libros no solo fortalece su comprensión lectora, les permite desarrollar su imaginación y habilidades lingüísticas de manera divertida y natural.

SESIÓN 6: Visitando la biblioteca escolar

Ciclo de reflexión

(Smith, 1991)

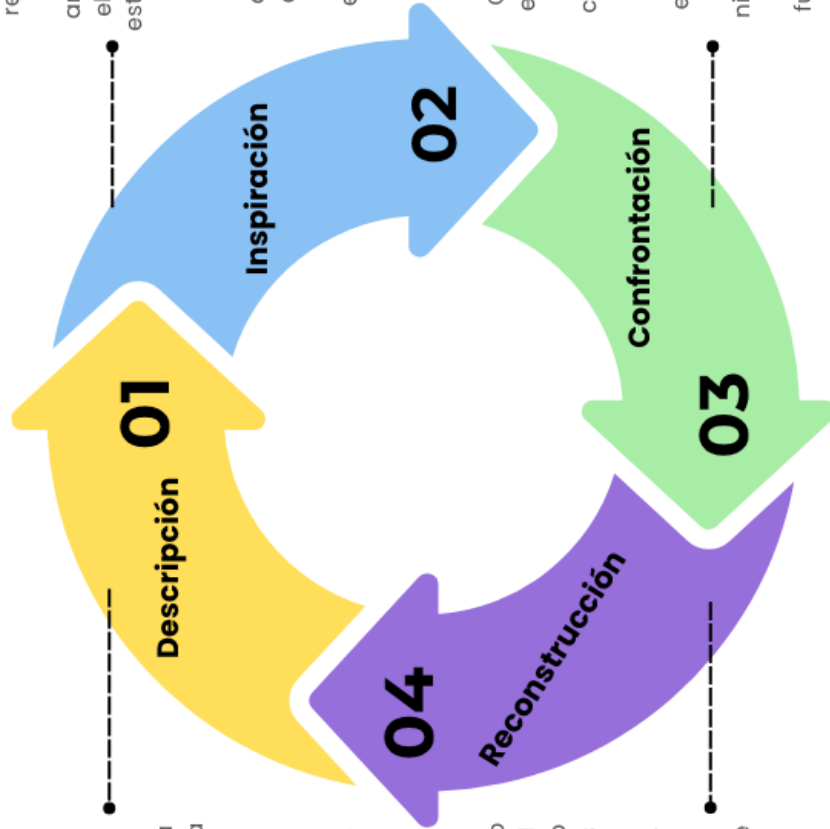
Comenzaron identificando el espacio de la biblioteca y reflexionando sobre las normas. Les explique el proceso de préstamo de libros con el uso de la credencial. Luego lees leí el cuento "Maisy va a la biblioteca" para reforzar el aprendizaje.

También recordaron la visita al Museo del Ferrocarril y a la Biblioteca Central, donde conocieron un libro en braille. Posteriormente, repasamos las normas, exploraron libros libremente y crearon sus propias credenciales.

Dar seguimiento al préstamo de libros de la biblioteca del aula para fomentar el hábito de la lectura en los alumnos y promover la responsabilidad y cuidado. Además, realizar visitas regulares a la biblioteca ya que permite que los niños se familiaricen con el espacio, amplíen su contacto con diferentes libros y desarrollen un vínculo más fuerte con la lectura.

Quería que los alumnos conocieran el espacio de la biblioteca, ya que había sido recientemente restaurado y habilitado, pues anteriormente no se le daba el uso adecuado. Mostrarles este espacio busco motivar su interés por la lectura y fomentar el hábito lector desde temprana edad, aprovechando las nuevas condiciones que ofrece la biblioteca para crear experiencias significativas entorno a los libros.

Colomer (2002) señala que el adulto mediador debe ser un lector crítico y creativo con conocimiento amplio de libros. Harrison y Piñeiro (2018) agregan que debe elegir lecturas adecuadas a la edad e intereses de los niños. En la biblioteca escolar esta selección es fundamental para motivar a los pequeños y fomentar desde temprano el hábito de la lectura.



4.2.1.7. Sesión 7: Cuento “La casita de chocolate”

4.2.1.7.1. Aplicación

Esta actividad se aplicó el 9 de diciembre de 2024. Asistieron 10 niñas y 6 niños.

Antes de comenzar, les recordé a los niños sobre el uso de la biblioteca y las reglas que hay, así como también les expliqué sobre la caja del hospital de libros, en el cual vamos a colocar los libros que no estén en condiciones, como por ejemplo maltratados rotos que luego vamos a restaurar. También sobre cómo están organizados y ordenados.

Les solicité a los alumnos se acomodarán en media luna para que escuchen atentamente el cuento “La casita de chocolate”, luego les pregunté ¿De qué creen que va a tratar esta historia?

Samantha: De chocolatitos.

Leslie: De agua.

Docente: Si hay un río.

Luego comencé a leer el cuento y conforme avanzaba la lectura algunos niños realizaban anticipaciones de lo que creían que continuaría en la historia como, por ejemplo:

Docente: Y de pronto se encontraron una casita hecha de chocolates...

Damián Alfredo: Y se las comieron.

Docente: Se acercaron los niños y como tenían mucha de la empezaron...

Lizbeth: A comer

Docente: Hasta que salió su dueña, era una anciana y les dijo ¿quieren seguir comiendo?

Pásenle.

Lizbeth: ¡Es una bruja!

Docente: La anciana encerró a Hansel.

José: A la cárcel

Docente: La anciana decidió comerse a Hansel...

Damián Alfredo: Y empujó a la bruja.

Y al finalizar terminamos con la frase “Colorín, colorado este cuento se acabó”.



Imagen 67: La docente leyéndole a sus alumnos el cuento “La casita de chocolate”

Enseguida realizamos la conversación literaria basándome en el guion de preguntas del enfoque “Dime” de Aidan Chambers (2007) y para tener un mejor control en la participación utilice dos peluches de galletas de jengibre y el niño que lo tenga será su turno para hablar

Docente: **¿Cuál fue la parte que más les gusto y por qué?** (*Pregunta básica*).

Fernanda: Que la bruja los encerró y ellos la empujaron.

Leslie: Cuando fueron al bosque.

Docente: A mí me gustó cuando se empezaron a comer la casita.

Damián Alfredo: A mí también.

Docente: **¿Qué fue lo que no les gusto del cuento?** (*Pregunta básica*).

Juana: La bruja.

Fernanda: Estaba bien fea.

Renata: La bruja estaba fea.

Docente: **¿Qué personaje te intereso más?** (*Pregunta especial*).

Lizabeth: A mí me gustó la niña.

Docente: Gretel.

Docente: **Si ustedes fueran el Hansel y Gretel ¿Qué harían para escapar de la bruja?**
(*Pregunta especial*).

Juana: Pegarle.

Luna: Buscando la llave.

Gerardo: Pegarle con un palo.

Leslie: Pegarle con un martillo en la puerta.

Docente: Lo que yo haría sería comerme toda la casa para poder salir.

Fernanda: Yo igual, hasta que la bruja se quede sola.

Lizabeth: Sí comes mucho te vas a engordar.

A continuación, se presenta la imagen de la conversación literaria.



Imagen 68: Los alumnos levantando la mano para participar en la conversación literaria.

4.2.1.7.2. Análisis por indicadores (Hallazgos)

La actividad fue muy enriquecedora, ya que los alumnos se mantuvieron atentos con la historia gracias al uso de tonos de voz variados, lo que despertó su curiosidad sobre lo que sucedería a continuación. Me pareció excelente cómo, al escuchar el cuento, los estudiantes hicieron comentarios espontáneos sobre lo que pensaban que ocurriría, lo que demuestra su capacidad de anticipación y reflexión.

Además, el uso de los peluches de galletitas funcionó como una herramienta motivadora, invitándolos a participar en la dinámica de la conversación literaria. Aunque algunos alumnos eran más tímidos y mostraron cierta dificultad para expresarse, logré involucrarlos al hacerles preguntas directas, lo que facilitó su participación. De esta manera, se pudo fomentar un ambiente inclusivo, donde todos tuvieron la oportunidad de aportar, aunque con distintos niveles de comodidad. Sin duda, estas estrategias no solo facilitaron la comprensión de la historia, también se promovieron habilidades sociales y de expresión oral entre los estudiantes.

4.2.1.7.3. Conclusiones preliminares

Considero que ha sido un gran avance observar cómo los alumnos han incrementado su atención y participación al momento de escuchar cuentos. Al principio, se distraían fácilmente y mostraban poco interés, lo cual se debía en parte a la falta de hábito de lectura en casa, ya que muchas veces las madres de familia no les leían cuentos. Sin embargo, al implementar diferentes estrategias didácticas, como el uso de tonos de voz variados y herramientas visuales, he logrado captar su atención y generarles curiosidad.

Es muy gratificante ver cómo los niños se han acercado más a la lectura y muestran interés por los cuentos, lo que no solo fortalece su capacidad de escucha, junto con ello fomenta su imaginación y creatividad. Este cambio es un paso importante hacia el desarrollo de un hábito de lectura, algo fundamental para su crecimiento académico y personal.

SESIÓN 7: La casita de chocolate

Ciclo de reflexión (Smith, 1991)

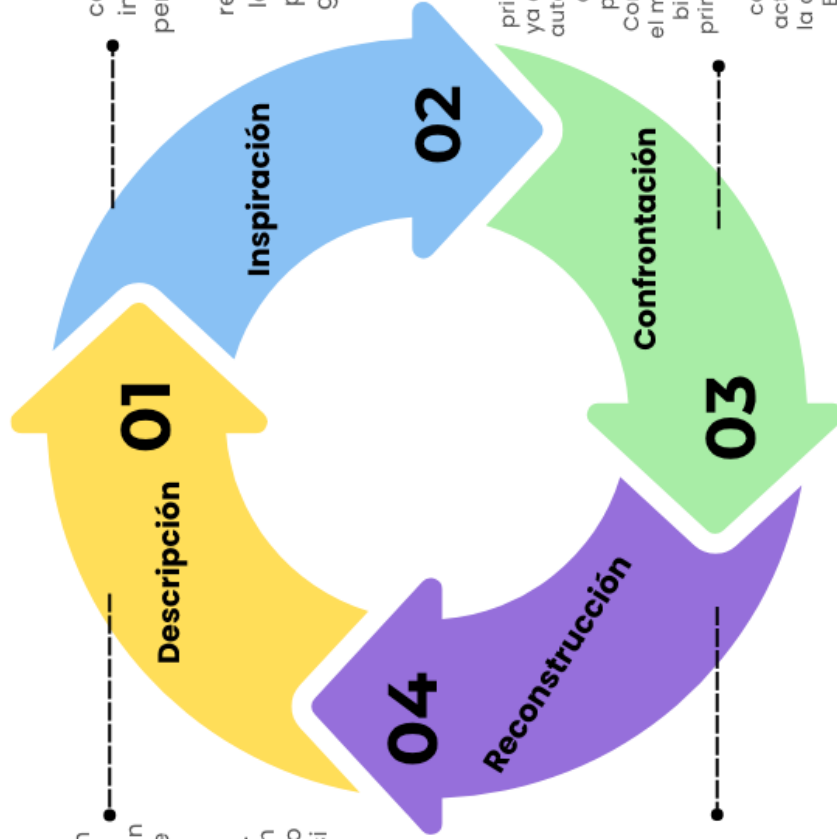
Antes de iniciar, les recordé las reglas de la biblioteca y les expliqué el uso de la caja del hospital de libros. Enseguida les leí el cuento "La casita de chocolate" a los alumnos.

Durante la lectura, los alumnos hicieron anticipaciones y participaron activamente. Al finalizar, se llevó a cabo una conversación literaria siguiendo el enfoque "Dime" de Aidan Chambers, utilizando peluches para organizar las intervenciones. Los estudiantes compartieron sus partes favoritas, lo que no les gustó y cómo actuarían si fueran los personajes del cuento.

Para la próxima sesión, me gustaría que los niños elaboraran un pequeño fichero donde puedan registrar, los libros que hemos leído en clase. Esta actividad ayudará a reforzar el gusto por la lectura y familiarizarse con elementos básicos del libro como el título, los personajes o las ilustraciones.

En conjunto con mi asesora, consideramos que sería una buena idea leerles a los alumnos un cuento de la biblioteca del aula para concluir la segunda fase de intervención. Esta actividad permitiría cerrar el proceso de manera significativa, reforzando el vínculo con la lectura y aprovechando el papel del mediador como guía en la construcción de experiencias lectoras compartidas.

La mediación lectora en las primeras edades es fundamental, ya que el niño no accede de forma autónoma a los libros, sino a través de adultos que actúan como puentes entre él y la literatura. Como señala Gemma Luch (1999), el mediador —sea padre, maestro o bibliotecario— se convierte en el primer receptor del texto, ya que lo selecciona, recomienda o comparte con el niño, y por ello actúa como un segundo lector de la obra (citado por Cerrillo, p. 23). Esta función implica una gran responsabilidad, pues el mediador influye directamente en la relación temprana del niño con la lectura.



CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como propósito principal diseñar estrategias de mediación lectora dirigidas a niños de primer - segundo grado de preescolar, con el fin de contribuir al desarrollo de su formación literaria antes del proceso formal de alfabetización. A partir de este objetivo, se emprendieron acciones de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de estrategias didácticas que permitieron constatar la relevancia de acercar la literatura a la infancia temprana como medio de exploración, imaginación y desarrollo del lenguaje.

El proceso de investigación permitió constatar que la lectura en la primera infancia no debe concebirse únicamente como una preparación para la alfabetización, más bien como una experiencia cultural y emocional que forma parte del desarrollo cognitivo, social y lingüístico del niño. A través del diseño y la implementación de diversas estrategias didácticas, se evidenció que los niños pueden interactuar activamente con los textos literarios, interpretar imágenes, anticipar acontecimientos, formular hipótesis sobre los relatos, crear personajes e incluso narrar sus propias historias. Este hallazgo reafirma la importancia de acercar la literatura a los niños antes de que aprendan a leer de manera convencional, ya que el contacto temprano con los libros favorece el pensamiento simbólico, la oralidad y la comprensión del mundo desde una mirada sensible y creativa.



Imagen 69: **Presentación de la obra de teatro *Caperucita Roja***, dirigida a los alumnos de la institución, con el valioso apoyo y colaboración del equipo docente.

A su vez permitió identificar limitaciones en el uso de los espacios destinados a la lectura, particularmente la biblioteca escolar, que había perdido su función formativa. La restauración de dicho espacio y su reapertura como “La magia del saber” representó un logro colectivo que involucró a docentes, estudiantes y familias, generando un ambiente renovado para la interacción con la literatura. Este hecho simboliza uno de los mayores aportes del proyecto: transformar un entorno educativo para convertirlo en un lugar de encuentro con los libros y la imaginación.



Imagen 70: La directora y la escritora Montserrat inaugurando la biblioteca escolar, en compañía de docentes, alumnos y padres de familia.



Imagen 71: El interior de la biblioteca escolar.

Los resultados obtenidos reflejan que las estrategias de mediación lectora aplicadas — como la lectura en voz alta, la dramatización, el uso de álbumes ilustrados, los diálogos literarios y la creación de cuentos— lograron despertar el interés y la participación activa de los alumnos. Los niños mostraron una notable evolución en su capacidad para escuchar, expresar ideas, imaginar y construir significados a partir de las historias. Se fortalecieron también los vínculos afectivos entre los alumnos y su docente mediadora, creando un ambiente de confianza, respeto y entusiasmo que propició el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales. Esta respuesta positiva demuestra que la lectura, cuando se vive como experiencia placentera y compartida, se convierte en una poderosa herramienta de aprendizaje y de formación humana.

El proceso académico de esta investigación implicó, además, una profunda reflexión sobre la práctica docente y sobre el papel que desempeña el maestro como mediador cultural. La experiencia adquirida a lo largo de los semestres cursados en la maestría permitió consolidar una base teórica y metodológica que dio sustento a cada etapa del proyecto. Los conocimientos adquiridos entorno a la literatura infantil, la didáctica de la lengua y la investigación educativa se integraron de manera coherente en la elaboración de estrategias fundamentadas y contextualizadas. La formación teórica obtenida durante el posgrado fue clave para analizar los resultados con una mirada crítica y para comprender la mediación lectora no solo como una técnica pedagógica, sino como un acto de comunicación y de encuentro entre sujetos.

De manera personal y profesional, este proyecto significó una experiencia de crecimiento profundo. Ser mediadora lectora me permitió comprender que leer con los niños no consiste solo en compartir historias, más bien en acompañar su descubrimiento del lenguaje, de las emociones y del mundo. La lectura se convierte así en un puente que une a los pequeños con su entorno, con los otros y consigo mismos.

Cada sesión fue una oportunidad para observar la magia que ocurre cuando una historia cobra vida en la voz del adulto y se refleja en la mirada del niño. Este proceso me ayudó a desarrollar sensibilidad, empatía y mayor conciencia sobre el valor formativo de la literatura. A la vez, fortaleció mis competencias docentes, mejorando mi capacidad de planificación, observación, evaluación y adaptación de estrategias. Aprendí que la mediación lectora requiere conocimiento, preparación y sensibilidad, pero, sobre todo, disposición para escuchar, para crear ambientes cálidos y para respetar los tiempos y emociones de cada niño.

Uno de los momentos más emotivos de este proceso ocurrió al compartir mi experiencia con mi madre, quien también se desempeña como docente. Observar las fotografías en las que aplicó una de las estrategias diseñadas en esta tesis en su escuela primaria me generó un profundo sentimiento de orgullo y emoción. Reconocer que dichas actividades pueden trascender el nivel preescolar y favorecer la participación de familias y docentes en otros niveles educativos reafirma la relevancia de promover la lectura como una herramienta transformadora dentro del ámbito educativo.

Este acontecimiento personal me permitió comprender que la mediación lectora no solo impacta en los niños y, además, puede inspirar otros docentes a integrar la literatura en sus prácticas pedagógicas, generando una cadena de experiencias significativas que se adaptan a diversos contextos escolares.



Imagen 72 y 73: La maestra Carolina Marín presenta la obra *Caperucita Roja* con apoyo de padres de familia, en la Escuela Primaria Vicente Guerrero.

La investigación evidenció el impacto positivo de la mediación lectora en toda la comunidad educativa. En los niños favoreció la expresión oral, el vocabulario y la creatividad; en los docentes despertó el interés por integrar la literatura en su práctica pedagógica; y en las familias generó mayor participación en el acompañamiento lector. Esta colaboración entre escuela y hogar reafirmó que la lectura puede ser un lazo afectivo que une generaciones y fortalece valores compartidos.

Los hallazgos obtenidos abren nuevas posibilidades para la continuidad y expansión del trabajo en mediación lectora dentro del nivel preescolar. Se considera fundamental que las instituciones educativas integren de manera formal proyectos permanentes de fomento a la lectura, en los que la figura del docente mediador tenga un papel protagónico. Asimismo, se recomienda impulsar la formación continua del profesorado en temas relacionados con la literatura infantil, la oralidad y la mediación cultural, de modo que se fortalezcan sus competencias para guiar a los niños en la construcción de experiencias lectoras significativas. La creación de redes de colaboración entre docentes y familias puede contribuir a consolidar comunidades lectoras más activas y participativas.



Imagen 74: Las maestras del Jardín de Niños Tenoch escenifican el cuento de *Caperucita Roja* utilizando títeres.

En el ámbito de la investigación educativa, este proyecto deja abierta la posibilidad de continuar explorando los efectos de la mediación lectora en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Sería pertinente profundizar en el análisis de la relación entre las prácticas de lectura compartida y la adquisición del lenguaje y la formación de hábitos lectores sostenibles. De igual manera, la incorporación de herramientas tecnológicas y recursos digitales podría representar un nuevo campo de estudio.

Concluir esta tesis significa cerrar un ciclo de crecimiento académico, personal y profesional que deja aprendizajes duraderos. La mediación lectora se consolidó, a lo largo de esta investigación, como una vía privilegiada para promover la formación literaria en la primera infancia y como una práctica educativa transformadora. Este trabajo reafirma que el maestro, más allá de ser un transmisor de conocimientos, es un mediador cultural que tiene la posibilidad de sembrar en los niños el gusto por leer, la curiosidad por aprender y la capacidad de mirar el mundo con sensibilidad y pensamiento crítico.

Leer con los niños constituye un acto de acompañamiento y de esperanza. Cada cuento compartido, cada diálogo literario y cada gesto de asombro en el aula representan una oportunidad para abrir puertas a la imaginación y al conocimiento. Por ello, la mediación lectora no debe concebirse como un proyecto aislado, debe asumirse como una práctica permanente que requiere continuar enriqueciéndose y adaptándose a los nuevos contextos educativos.

REFERENCIAS

- Álvarez, E. (2020). *Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588663787023>
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63–74.
- Ávalos, L. (2022). *La sirena cibernética: Oralidad y escritura en la era del mainstream*. Secretaría de Cultura y Turismo del Gobierno del Estado de México.
- Cerrillo, P. C. (2003). Libros, lectores y mediadores. En *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17–).
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación* (pp. 111–123). Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2010). *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. 32º Congreso IBBY. <http://www.andreusotorra.com/cornabou/dossiers/articles/colomert1.pdf>
- Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Magisterio.
- Desarrollo Integral de la Familia. (2021). *Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PPNNA)*. <https://dif.slp.gob.mx/ppnna/>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

Gómez López, N. (2002). *Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas*.

González, T. M. (2021). *La literatura y la comunicación: Un cuento infantil como herramienta para la transformación educativa*. Universidad Autónoma de Sinaloa.
https://www.google.com.mx/books/edition/Literatura_y_comunicaci%C3%B3n/JmdkEAAQBAJ

Guiñez, M., & Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. *Estudios Pedagógicos*, 41(3).
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000300008

Jiménez, G. C. (2018). *La literatura infantil para potenciar la expresión de emociones* (Informe de prácticas profesionales). Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/41>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
https://issuu.com/ediciones_morata/docs/kvale

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Mata, J. (2016). *Neurociencia, lectura y literatura infantil*. Universidad de Granada.
<https://www.researchgate.net/publication/309489279>

Meza Flores, G. A. (2023). *La mediación lectora como estrategia para fomentar la literatura infantil en un grupo de primer grado de preescolar* (Tesis de licenciatura). Benemérita y

Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1241/1>

Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: Aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7–21. <https://doi.org/10.14483/22486798.3214>

Ñaupás, P., Mejía, M., Novoa, R., & Villagómez, P. (2014). *Metodología de la investigación: Cuantitativa, cualitativa y redacción de la tesis*. <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/B0028.pdf>

Pearson. (2022). *Los niños y las emociones: ¿Cómo ayudarlos a manejarlas?* <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/los-ninos-y-las-emociones>

Raven, E. (2014). La investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y el investigador. *Revista de Postgrado FACE-UC*, 6(15). <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj15/art15.pdf>

Ruiz, M., Borboa, Q., & Rodríguez, V. (2013). El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales. *Revista Académica de Investigación*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7325416.pdf>

Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3).

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio de la educación básica*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa sintético de la Fase 2*. SEP.

Secretaría de Educación de Campeche. (2017). *Manual de apoyo para la educación inclusiva: Operatividad de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. SEP.

<https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/X7DHjhhOjh-CAMP-MANUAL-USAER.pdf>

Torrecilla, J. M. (2006). *La entrevista*. Universidad Autónoma de Madrid.

Torrecilla, F. J. M., & Javier, F. (2011). Investigación-acción. En *Métodos de investigación en educación especial* (pp. 14–16).

Torrijos, M. D. M. R. (2005). Literatura infantil de tradición oral: Una aproximación desde sus géneros. *Garoza*, (5), 10.

Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012

Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educar las emociones*. Producciones Editoriales C. A. https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/libro_educar_emociones.pdf

ANEXOS

Anexo 1



Los alumnos se muestran muy emocionados al observar la escenografía preparada para el cuento “*Los tres cerditos*”

Anexo 2



Las alumnas realizando un dibujo sobre como atraparían una estrella.

Anexo 3



En la primera imagen se observa que los alumnos tenían dificultades para tomar los libros de la biblioteca del aula debido a que el acceso no era adecuado. En la segunda imagen, los alumnos intentan narrar el cuento a partir de las ilustraciones, demostrando su interés y esfuerzo por comprender la historia.

Anexo 4



Los alumnos de primero compartiendo con sus compañeros de segundo el final del cuento que pintaron.

Anexo 5

Nombre: _____

Instrucciones: Registra de acuerdo a tus posibilidades lo que sabes sobre la biblioteca ¿cómo son? ¿qué hay en una biblioteca? ¿quiénes trabajan allí?, etc.

LENGUAJES #1

CONTENIDO: Expresión de emociones y experiencias, en igualdad de oportunidades, apoyándose de recursos gráficos personales y de los lenguajes artísticos.

Elige algunos recursos gráficos, como marcas propias, símbolos, dibujos o algunos otros de los lenguajes artísticos al representar emociones y experiencias.

Fecha:

valoración de la actividad

Esperado

En proceso

Requiere apoyo

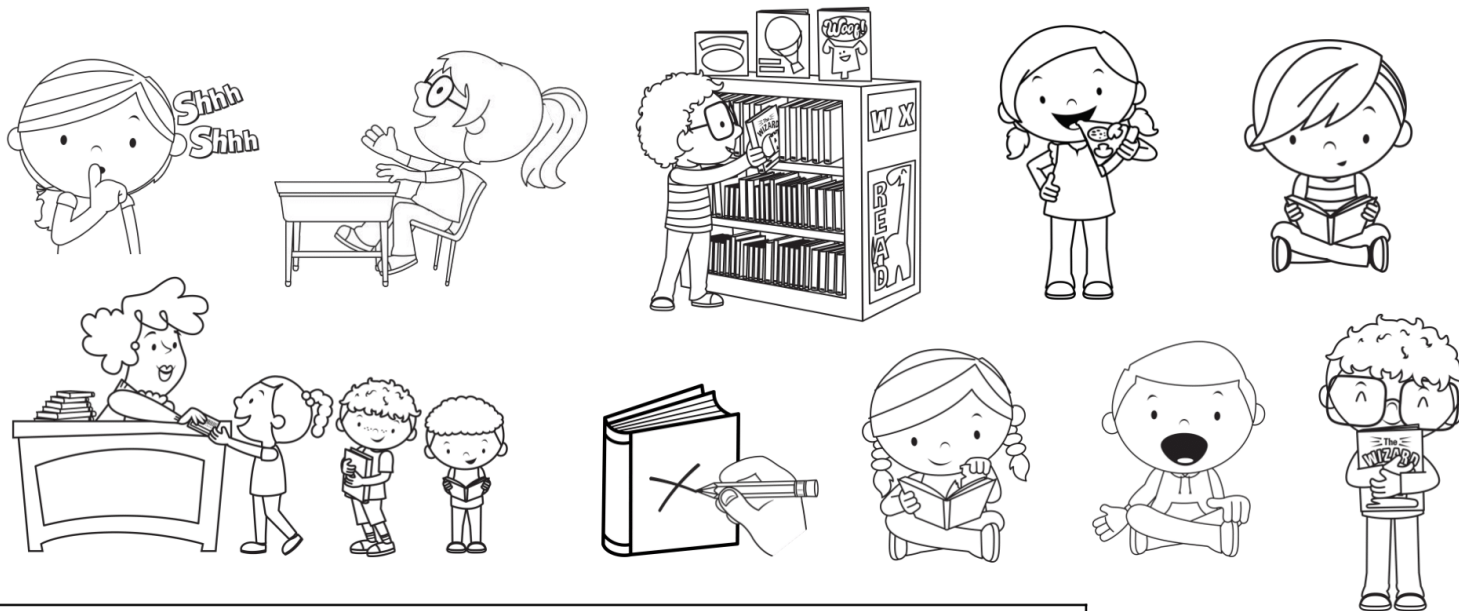


Anexo 6

Nombre: _____

DE LO HUMANO Y
COMUNITARIO #3

Instrucciones: Colorea las imágenes donde los alumnos estén respetando las reglas de la biblioteca y tacha aquellas donde los niños no las respeten.



CONTENIDO	
Interacción con personas de diversos contextos, que contribuyan al establecimiento de relaciones positivas y a una convivencia basada en la aceptación de la diversidad.	
PDA QUE SE ABORDA	
Identifica las consecuencias positivas o negativas de sus comportamientos ante distintas situaciones y fomenta con sus pares, aquellas que promueven una sana y positiva convivencia.	

Fecha:		
valoración de La actividad		
Esperado	En proceso	Requiere apoyo
☆	☆	☆

Anexo 7



La docente recuperando los conocimientos previos de los alumnos sobre la biblioteca.

Anexo 8



La alumna realizando una norma que implementaremos para la biblioteca del aula.

Anexo 9



Las alumnas diseñando su propio personaje.

Anexo 10



Los alumnos disfrutan del espacio de la biblioteca del aula, el cual fue reorganizado para facilitar el acceso a los libros y fomentar su interés por la lectura.

Anexo 11



Primera imagen: Visita a la Biblioteca Central del Estado, donde se explicó a los alumnos la función de la biblioteca y lo que pueden encontrar en ella.

Segunda imagen: Los alumnos observan y exploran un libro escrito en braille, mostrando interés y curiosidad por este sistema de lectura inclusivo.

Anexo 12



Restauración de la biblioteca escolar: Reorganización del espacio y del acervo para mejorar el acceso a los libros y fomentar el gusto por la lectura en los alumnos.