



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

TITULO: Prácticas de mediación lectora para la formación literaria en contextos escolares: una investigación sobre el rol docente en la educación preescolar

AUTOR: Nayla Jimena Turrubiarres Cerino

FECHA: 16/02/2026

PALABRAS CLAVE: Mediación lectora, Formación literaria, Educación preescolar
Literatura infantil, Didáctica de la literatura

**GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

GENERACIÓN



2022

2025

**“Prácticas de mediación lectora para la formación literaria en contextos escolares:
una investigación sobre el rol docente en la educación preescolar”**

que presenta

Nayla Jimena Turrubiarres Cerino

DOCTORADO EN PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Directora: Dra. Lilia Cristina Álvarez Ávalos

Codirectora: Dra. María Teresa Orozco López

San Luis Potosí, S.L.P., a 23 de febrero 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, Nayla Jimena Turrubiarces Cerino
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**Prácticas de mediación lectora para la formación literaria en contextos escolares: una investigación sobre el
rol docente en la educación preescolar.**

En la modalidad de: tesis de investigación para obtener el
Título de: Doctorado en procesos de enseñanza aprendizaje

en la generación 2022-2025 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 23 días del mes de febrero de 2026.

ATENTAMENTE.

Nayla Jimena Turrubiarces Cerino

Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P., febrero 14 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: **Nayla Jimena Turrubiarces Cerino**

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

“PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN LECTORA PARA LA FORMACIÓN LITERARIA EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL ROL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

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 **Doctor(a) en Procesos de Enseñanza Aprendizaje**.

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 POTOSI, S.L.P.

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

“2026, Año del Bicentenario de la Promulgación de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de San Luis Potosí”

Palabras para quienes acompañaron el camino

Agradecimientos:

A mi mango, por la vida compartida.

A mi padre y madre, por cultivar mi amor por los libros.

Asesoras, docentes, colegas, compañeras, amigos y amigas, por la concordia.

Dedicatoria:

Con respeto,

para las niñas y niños

de cualquier edad.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Estado del Arte.....	11
1.1 Los Estudios Sobre la Didáctica de la Literatura.....	11
1.2 Los Estudios Sobre la Formación Literaria Como Objeto de Investigación Educativa	15
1.3 Los Estudios Sobre la Mediación Lectora Como Eje de la Formación Literaria	20
Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual y Metodológico	27
2.1 Mediadores de Lectura: Agentes Pedagógicos en la Formación Literaria	27
2.2 La Formación Literaria en la Primera Infancia: Fundamentos y Experiencias	32
2.3 Territorio Lector: Contexto, Participantes y Técnicas de Recolección de Datos	38
2.4 Metodología	42
2.5 Planteamiento del Problema	47
2.6 Justificación	57
2.7 Pregunta de Investigación.....	63
2.8 Objetivo General.....	63
2.9 Objetivos Específicos.....	63
2.10 Supuesto.....	64
Capítulo 3. Valoración Diagnóstica: Ecosistema Lector del Jardín de Niños	65
3.1 Las Participantes	71
3.2 Valoración Diagnóstica: Base Para el Diseño de la Intervención Pedagógica	75
3.2.1 Espacio Lector	75
3.2.2 Corpus literario para la primera infancia	78
3.2.3 Estrategias de Mediación lectora	83

3.3 Diseño de Intervención: Factores Pedagógicos, Didácticos y Metodológicos.	89
Capítulo 4. Procesos de Codificación y Organización de los Datos Cualitativos: Construcción de Significados Desde las Prácticas de Mediación Lectora.....	97
4.1 Implementación de la Intervención de Mediación Lectora en el Preescolar	100
4.1.1 Criterios de Selección: Construcción de Itinerarios Lectores.....	118
4.1.2 El Espacio Lector Como Experiencia	125
4.1.3 Formación Literaria: Uso de Estrategias de Mediación.....	127
Capítulo 5. Análisis e Interpretación de Datos: Prácticas de Mediación Lectora Para la Formación Literaria	130
5.1 De la Selección a la Construcción del Itinerario Lector: Decisiones Mediadoras.....	131
5.2 El Espacio Lector Como Experiencia Compartida de Lectura	136
5.3 Mediación Lectora con Perspectiva de Formación Literaria en Preescolar	141
5.3.1 Criterios de Selección: Construcción de Itinerarios Lectores.....	151
5.3.2 El Espacio Lector Como Experiencia	151
5.3.3 Estrategias de Mediación Para la Formación Literaria	152
Referencias.....	164
Anexos como Evidencia del Proceso: Huellas y Registros de la Mediación Lectora	175

Índice de Tablas

Tabla 1 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	46
Tabla 2 Textos elegidos y razones de elección de las educadoras	80
Tabla 3 Resultados de Pautas de sistematización de las observaciones de la sesión de lectura	84
Tabla 4 Dimensiones y actividades que caracterizan el modelo de colaboración	92
Tabla 5 Módulos del taller de mediación lectora	95
Tabla 6 Códigos de análisis	99
Tabla 7 Libros elegidos y razones de elección de las educadoras para los espacios lectores	101
Tabla 8 Organización de espacios lectores que se realizaron durante el proyecto	107
Tabla 9 Organización del primer bloque de espacios lectores	109
Tabla 10 Organización del segundo bloque de espacios lectores	110
Tabla 11 Organización del tercer bloque de espacios lectores	111
Tabla 12 Organización del cuarto bloque de espacios lectores	112
Tabla 13 Organización de elementos de la sexta sesión y cierre del taller	115
Tabla 14 Itinerario lector institucional para el trayecto Mexicuéntame	122
Tabla 15 Corpus de libros que integraron los itinerarios lectores del trayecto Mexicuéntame	127

Índice de figuras

Figura 1 Ubicación geográfica del Jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri – Cri dentro del mapa del noreste de la capital potosina.	39
Figura 2 Espacios comunes del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler “Cri -cri”.	39
Figura 3 Vista de la calle San Carlos desde la entrada del jardín de niños.	40

Introducción

Leer con otros es una forma de comprender y habitar el mundo. Desde esa convicción, esta investigación se inscribe en el campo de la didáctica de la literatura y parte del reconocimiento de la mediación lectora como una práctica pedagógica y cultural. En el marco de este estudio, se asume el concepto de mediadora o mediador de lectura literaria según la definición de Munita (2022), como aquel actor educativo que orienta sus esfuerzos hacia la formación de lectores literarios implicados con la lectura, capaces de activar distintas formas de comprensión, interpretación y fruición ante los textos. Esta concepción sitúa la mediación no como una técnica instrumental, sino como una experiencia de lectura que se construye en comunidad.

La presente investigación aborda el tema de las prácticas de mediación lectora de docentes en el contexto de la educación preescolar, con el propósito de comprender cómo dichas prácticas contribuyen a la formación literaria de las niñas y niños. Desde un enfoque sociocrítico y bajo la metodología de investigación-acción, esta investigación parte de la convicción de que leer con la infancia trasciende el acto de enseñar a decodificar palabras: es abrir un espacio de reflexión, diálogo y construcción de sentido compartido y desarrollo del pensamiento crítico. En un panorama educativo atravesado por la inmediatez digital y la cultura del rendimiento, la mediación lectora con perspectiva de formación literaria reivindica el tiempo compartido, el acompañamiento y la conversación como fundamentos de la lectura.

La lectura literaria, entendida como experiencia estética y ética, posibilita que las niñas y los niños piensen, sientan, se cuestionen, dialoguen y construyan significados propios sobre el mundo que habitan. Así, la palabra leída y compartida se convierte en un medio para formar conciencia, sensibilidad y juicio crítico desde los primeros años de vida. En este sentido, la investigación propone una mirada renovada hacia el valor de la literatura infantil en la escuela y hacia el papel transformador de las educadoras como mediadoras, reconociendo que toda práctica lectora con perspectiva de formación literaria es también una experiencia de vida y acto de encuentro con otros.

El propósito de esta investigación es resignificar las prácticas de mediación lectora de las docentes de educación preescolar para generar experiencias de formación literaria dirigidas a niñas y niños, desde un enfoque crítico, cultural y humanista. Este propósito trasciende el ámbito

instrumental de la enseñanza de la lectura y se orienta a comprender y transformar el rol docente en tanto mediador de lectura. El interés de este trabajo radica en aportar al campo de la didáctica de la literatura y a la formación profesional de los y las docentes como agentes educativos capaces de propiciar espacios de encuentro entre la infancia y los libros.

En contextos donde las desigualdades sociales y culturales se gestan desde los primeros años de vida, la mediación lectora en preescolar adquiere un valor ético y estético ya que brinda el acceso a bienes simbólicos, al gusto estético y al lenguaje como herramientas de pensamiento. Desde esta perspectiva, esta investigación reafirma que mediar la lectura en la primera infancia es formar lectores y ciudadanos, pero también acompañar el crecimiento emocional, cognitivo y social de quienes inician su camino en el mundo de los libros.

Esta investigación se desarrolló durante el ciclo escolar 2023-2024 y el primer semestre del 2024 - 2025, periodo en el que se diseñó, implementó y validó una propuesta de mediación lectora en un jardín de niños público, de turno vespertino, del estado de San Luis Potosí. La intervención se llevó a cabo en colaboración con educadoras de grupo, niñas y niños de tres a seis años de edad y familiares de la comunidad escolar, en un proceso de acompañamiento sostenido que permitió documentar la evolución de las prácticas docentes y los modos en que los infantes se aproximan a la literatura desde experiencias estéticas, simbólicas y afectivas.

El proyecto dialoga directamente con la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Aprendizaje, Evaluación Educativa, Prácticas Pedagógicas y Formación con énfasis en literatura*, al contribuir a la construcción de saberes pedagógicos sobre la mediación lectora y la formación literaria en la primera infancia. A su vez, se alinea con la visión del Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, orientado a fortalecer la investigación educativa desde perspectivas críticas, reflexivas y transformadoras que vinculan fundamentos teóricos con el ejercicio de la práctica profesional. En consonancia con ello, esta investigación se nutre de la dimensión profesional y humana de las educadoras, reconociéndose como mediadoras de lectura que inciden en la formación literaria de niñas y niños y en la generación de comunidades lectoras dentro y fuera del aula.

De manera más amplia, el estudio se articula con las políticas educativas actuales de México, que enfatizan la equidad, la justicia social y la formación integral de la niñez, principios

presentes en el Marco Curricular 2022 de la Nueva Escuela Mexicana y en las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) sobre la atención educativa y cultural para la primera infancia. La investigación aporta evidencia y propicia la reflexión crítica acerca de cómo la lectura literaria puede configurarse como un medio para garantizar el derecho de niñas y niños a acceder, disfrutar y apropiarse de la cultura escrita desde los primeros años de vida.

La presente investigación se organiza en cinco capítulos que conforman el proceso de investigación acción desarrollado:

En el Capítulo I, Estado del arte, se reúnen y analizan investigaciones previas relacionadas con la didáctica de la literatura, la formación literaria y el papel del mediador o mediadora de lectura, lo que permite situar esta investigación en el campo de estudios actuales y justificar su relevancia académica.

El Capítulo II, Marco teórico, conceptual y metodológico, desarrolla los fundamentos teóricos y conceptuales sobre mediadores de lectura y formación de lectores literarios en la primera infancia, además de presentar el planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, la pregunta de investigación, la justificación y la metodología basada en la investigación-acción y el paradigma sociocrítico.

El Capítulo III, Valoración diagnóstica, presenta el ecosistema lector del jardín de niños, constituye el punto de partida para la intervención, pues describe las actividades iniciales de valoración diagnóstica en el jardín de niños, la caracterización de las participantes, las categorías de análisis y la valoración previa que orientó el diseño del proyecto de intervención.

En el Capítulo IV, Procesos de organización y codificación de los datos cualitativos, expone la construcción de significados desde las prácticas de mediación lectora, se explica la construcción de la propuesta de intervención, las decisiones relativas al diseño de organización y codificación para la recuperación de los datos cualitativos, así como los factores didácticos y metodológicos que sustentan dicho diseño.

Mientras que el Capítulo V, Análisis e interpretación de datos, desarrolla las prácticas de mediación lectora para la formación literaria, sistematiza los resultados derivados de la

intervención, articulados en torno a las tres categorías de análisis: selección de libros, espacios lectores y estrategias de mediación.

Posteriormente se incorporan los Anexos como evidencia del proceso: huellas y registros de la mediación lectora, los cuales se incluyen con el propósito de aportar transparencia, rigor y trazabilidad a la investigación, permiten conocer el modo en que se llevó a cabo la intervención y ofrecen insumos para la posible réplica o adaptación de la propuesta en otros contextos; su propósito es documentar los materiales y procedimientos empleados, así como las huellas que dejó el trabajo con las educadoras, niñas y niños. Entre estos anexos se encuentran los materiales de campo (diarios de campo, registros de observación y registros audiovisuales), los instrumentos utilizados (guías de entrevista y de grupo focal, formatos de observación participante), las matrices de categorización y codificación de las manifestaciones lectoras, así como diferentes evidencias visuales y productos generados durante el taller de mediación lectora, que complementan y respaldan el contenido desarrollado en el cuerpo de la tesis.

La relevancia de esta investigación radica en su carácter formativo y transformador. Sus aportes están dirigidos principalmente a las y los docentes de educación preescolar, de escuelas normales que forman docentes, a los equipos de bibliotecas escolares y comunitarias, y a las comunidades interesadas en la formación de lectores literarios de primera infancia en ámbitos escolarizados y no escolarizados. Ofrece una propuesta para reconfigurar la mediación lectora desde un enfoque estético, crítico y cultural, que contribuye a que las y los docentes comprendan la literatura como una experiencia estética, de formación y vínculo con la infancia.

Esta investigación busca servir como un referente para la formación de mediadores de lectura en el ámbito educativo, y como un punto de partida para nuevas prácticas y políticas que reconozcan a las niñas y los niños como sujetos de cultura, y a las educadoras como mediadoras sensibles, críticas y comprometidas con la formación literaria en la primera infancia. La mediación lectora, entendida así, no solo contribuye a la formación literaria de las niñas y los niños, sino que también nutre la identidad profesional y humana de quienes las acompañan, tejer redes de lectura que trascienden el aula fortalece el entramado cultural de la comunidad escolar.

Capítulo 1. Estado del Arte

En este capítulo se presentan investigaciones relacionadas con la didáctica de la literatura y sus implicaciones en la formación literaria de niñas y niños de preescolar, por considerarse fundamentales en esta investigación. Asimismo, se integran estudios que aportan hallazgos sobre la mediación lectora y el rol del docente como mediador o mediadora de lectura. El propósito es brindar un panorama pedagógico y didáctico que permita analizar las prácticas de mediación implementadas por las educadoras con niñas y niños en edad preescolar orientadas a propiciar experiencias de formación literaria.

1.1 Los Estudios Sobre la Didáctica de la Literatura

La didáctica de la literatura es todavía un ámbito muy reciente de la investigación que está vinculado al paradigma de la educación literaria. Los aportes de Munita (2019) en esta área, explican dos líneas de investigación que a menudo se entrecruzan en la reflexión sobre la disciplina: por una parte, los estudios que apuntan teóricamente al nuevo modelo de educación literaria y que han establecido sus puntos de conexión con la estética de la recepción, la psicología cognitiva y las teorías de la intertextualidad (Lluch, 1998; Mendoza, 2004; Cruz Calvo, 2010).

Por otra parte, los que dan cuenta de los cambios del enfoque literario en el contexto escolar y en las disciplinas de referencia que impulsan la transición de la enseñanza de la literatura centrada en la transmisión de conocimientos sobre autores y textos y dan paso a la educación literaria con el propósito de formar lectores literarios (Colomer, 1996; Bombini, 2001).

La formación literaria vista desde la didáctica de la literatura se configura como un campo de estudio que no solo aborda los modos de enseñar y aprender literatura, sino que también reconoce la experiencia lectora como núcleo de la formación literaria. En las últimas décadas, los estudios en este ámbito han desplazado el énfasis del análisis estructural del texto hacia la vivencia subjetiva y social de la lectura, entendida como práctica cultural, estética y formativa (Colomer, 2005; Munita, 2014; Bombini, 2017). Desde esta perspectiva, la formación literaria no se limita a la transmisión de contenidos o técnicas interpretativas, sino que busca generar condiciones de encuentro con los textos que posibiliten la construcción de sentido, la sensibilidad estética y la reflexión crítica. La experiencia de la lectura, en tanto acto situado, emocional y simbólico, adquiere así un valor fundamental en la formación de lectores literarios (niños, niñas, educadores

y comunidades escolares) y se convierte en una vía para el desarrollo de prácticas de mediación transformadoras (Larrosa, 2003; Petit, 2008).

En este sentido, Gustavo Bombini, especialista en enseñanza de la literatura y mediaciones pedagógicas, propone el término *didáctica sociocultural de la literatura* como una disciplina dentro del campo de la literatura. Se articula en torno a paradigmas interpretativos y socioculturales con el fin de dar cuenta tanto de las prácticas de enseñanza como de las prácticas de lectura de sujetos concretos en situaciones específicas.

La investigación realizada por Bombini y Cuesta (2006) concluyen en sus hallazgos la necesidad de recurrir a “paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica” que aportan la teoría de una didáctica sociocultural, que, para los fines que persigue esta investigación y de acuerdo a la concepción de Vigotsky (1978), entiende el aprendizaje como una construcción colectiva que se nutre de la interacción con los demás. A diferencia de las líneas de investigación articuladas en torno a la psicología o la lingüística, los paradigmas socioculturales permitirían convertir en objeto de estudio las prácticas de enseñanza efectivas, es decir, “interpretar de manera teórica qué ocurre en el aula y así proponer prácticas de enseñanza” (p. 67).

Asimismo, Bombini (2017) y Petit (2008) coinciden en que enseñar literatura implica crear condiciones de posibilidad para el encuentro entre los lectores y las obras, más que prescribir modos de leer. Desde la mediación en contextos escolares para la primera infancia, la educadora se convierte en un agente que propicia experiencias de lectura significativas, que amplían los horizontes culturales y potencian el pensamiento crítico y la autonomía interpretativa. Larrosa (2003) complementa esta idea al concebir la lectura como experiencia en el sentido de que aquello que “nos pasa” nos transforma. En este marco, la didáctica de la literatura se configura no sólo como un conjunto de estrategias pedagógicas, sino como una práctica de acompañamiento sensible que favorece la formación literaria y humana, reconociendo en cada acto de lectura la posibilidad de apertura al otro, de construcción de sentido y de experiencia estética compartida.

A su vez, Bombini (2012) y Mendoza (2011) sostienen que la enseñanza de la literatura debe respetar su especificidad como manifestación artística, y no reducirse a objetivos instrumentales o moralizantes. En la misma línea, Colomer (2010) señala que “la didáctica de la literatura exige que el docente sea primero lector comprometido para poder mediar con

autenticidad, respetando la especificidad de la literatura como experiencia estética y cultural, y no reduciéndose a objetivos instrumentales o moralizantes” (p. 18). Esto es relevante en la etapa preescolar, ya que los primeros contactos de niñas y niños con textos literarios propician experiencias de formación literaria.

Colomer (2005) también advierte que la enseñanza de la literatura debe articular la dimensión cultural y la dimensión personal del lector, al propiciar un “itinerario lector” que se construye a partir de la exposición a múltiples textos, géneros y voces narrativas. Este proceso no es lineal ni homogéneo, sino que se enriquece de las experiencias individuales y colectivas de lectura que las educadoras median y promueven en los espacios escolares. Así, la formación literaria se entiende como un proceso de construcción de saberes estéticos y culturales que se sostienen en la experiencia compartida del texto. En el contexto de la educación preescolar, esta articulación cobra relevancia, ya que permite que las niñas y los niños experimenten la literatura como un lenguaje simbólico que estimula la imaginación, el pensamiento y la afectividad.

Para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje desde la articulación pedagógica en torno al modelo de educación literaria que ayudarían a explicar la formación literaria de niñas y niños y a la luz de la didáctica de la literatura en el contexto escolar, resulta pertinente mencionar los aportes de la etnografía de la educación de Rockwell (2000), el paradigma de las prácticas sociales de Bourdieu (1996) y la construcción de sentido lector de Chartier (1995); así como los trabajos que Jerome Bruner (1988) donde plantea el desafío de indagar en torno a una psicología del lector que permita dar cuenta de los procesos de comprensión de los textos literarios, sin duda un aporte valioso en la línea de la psicología de la cultura y abona también a la didáctica de la literatura. Sin embargo, centrarse en la formación de lectores literarios en la primera infancia, implica partir de las teorías socioculturales de la lectura, con el propósito de hacer del aula un espacio de encuentro social y cultural, en el que se pone en práctica diversas formas de mediar el encuentro con los textos.

En este sentido, los aportes de Rockwell (2000) permiten comprender la vida escolar desde una mirada etnográfica que rescata las voces, prácticas y significados de los actores en contextos reales, lo cual resulta clave para observar cómo se configuran las experiencias de lectura en la escuela. Por su parte, Bourdieu (1996) profundiza en el concepto de *habitus* y del capital cultural, al señalar que las oportunidades de encuentro con libros, el acceso a la lectura y las prácticas

lectoras no son homogéneas, sino que se distribuyen de manera desigual en función del origen y oportunidades sociales. Estos conceptos resultan necesarios para explicar por qué algunos niños o niñas inician su vida escolar con un bagaje rico en experiencias literarias como acceso a bibliotecas familiares y diversos géneros literarios, exposición a narraciones de adultos cuidadores y conversaciones sobre libros, mientras que otros carecen de estas oportunidades de origen.

La transmisión del capital cultural en las familias y comunidades determina no solo el acceso a los textos, sino también la valoración simbólica de la lectura como práctica, lo que implica que la escuela tenga un papel significativo ante dichas desigualdades. Por su parte, Chartier (1995) aporta la idea de que el sentido de los textos se construye en la interacción con los soportes y las prácticas de lectura, esto ejemplifica la relevancia de reconocer criterios de calidad de los libros infantiles como la clasificación que se presentan: libros álbum, ilustrados, informativos o divulgativos; los soportes y formas de transmisión: el libro como objeto, formatos digitales, las narraciones orales; y los propósitos de lectura: formativa, utilitaria, recreativa o estética, en la formación de lectores. Finalmente, Bruner (1988) subraya la importancia de la narrativa como forma de pensamiento, al señalar que el ser humano comprende y organiza su experiencia mediante relatos, lo cual abre la posibilidad de que la literatura en la primera infancia no solo forme competencias lectoras, sino también estructuras cognitivas, emocionales, sociales y culturales para interpretar el mundo.

Así, estas perspectivas convergen en la necesidad de pensar la didáctica de la literatura como un espacio cultural, donde la mediación docente favorece la vinculación significativa con los textos. Al respecto, las investigaciones de Davison (2022) sobre mediación lectora de docentes destacados, constatan que los docentes centran sus acciones didácticas en ayudar a comprender, es decir, acompañar la lectura. Esto indica que, desde su experiencia, los docentes reconocen la relevancia de la formación de lectores.

En el campo de la educación infantil, la didáctica de la literatura se refiere al conjunto de enfoques, estrategias y saberes pedagógicos orientados a facilitar el encuentro de los niños y niñas con la literatura desde una perspectiva formativa, recreativa y estética. Lejos de entenderse como un proceso de transmisión de contenidos literarios, esta didáctica busca generar experiencias significativas de lectura que despierten la sensibilidad, el pensamiento crítico e incentiven el diálogo desde los primeros años de vida (Colomer y Camps, 2014; Martínez, 2017).

Por su parte, Larrosa (2006) destaca que la experiencia de la lectura no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo que puede hacerse es cuidar que se den “determinadas condiciones de posibilidad”. La formación de lectores literarios en la primera infancia implica que los mediadores cambiemos nuestra propia concepción sobre la formación literaria y procuremos condiciones de posibilidad para que tal vez las niñas y los niños descubran en la lectura un espacio placentero de diálogo consigo mismos y con el mundo.

De acuerdo con Lluch (2015), la didáctica de la literatura requiere de una planificación pedagógica que considere no solo los textos y las actividades, sino también el rol del mediador y mediadora, el ambiente y la diversidad de experiencias lectoras que se ofrecen. En este sentido y de acuerdo con Petit (2018), se hace necesaria una formación docente que capacite a las educadoras para leer en voz alta con intención estética, generar diálogos en torno a los textos, promover una escucha activa y afectiva y propiciar la conversación con propósitos definidos.

No obstante, la implementación de una didáctica literaria en preescolar aún enfrenta desafíos importantes, de acuerdo con Camargo y Lozano (2023), entre estos se encuentran la limitada formación en literatura infantil de educadoras, la escasa disponibilidad de materiales literarios de calidad en algunas instituciones, y la visión reduccionista de la literatura como herramienta para la enseñanza de valores y habilidades lingüísticas. En conclusión, la didáctica de la literatura en la educación inicial constituye un eje fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar. Su implementación efectiva requiere de docentes mediadores sensibles a las potencialidades de la lectura literaria, comprometidos con el diseño de espacios lectores y conscientes de las posibilidades de propiciar experiencias lectoras desde la primera infancia.

1.2 Los Estudios Sobre la Formación Literaria Como Objeto de Investigación Educativa

Las investigaciones sobre formación literaria han permitido reconocer este concepto como un proceso que trasciende la enseñanza de la lectura o la comprensión textual. Desde una perspectiva pedagógica, la formación literaria se comprende como la construcción progresiva de un vínculo estético, simbólico y cultural con la literatura, mediante experiencias de lectura que involucran la sensibilidad, la imaginación y la reflexión crítica del sujeto lector (Colomer, 2005; Munita, 2014; Mendoza, 2019). En este sentido, ponen énfasis en aspectos como la estética de la

recepción, donde se explica la experiencia como un proceso de mediación entre dos vertientes: el efecto, como elemento de sentido condicionado por el texto; y la recepción, como elemento condicionado por el destinatario.

Gemma Lluch (1998) presenta una aproximación a las claves interpretativas para entender la comunicación que se da entre el adulto que propone un texto y el infante o joven que lee el texto. Destaca la aplicación de un modelo metodológico que ha permitido obtener datos para la construcción de criterios para la selección de literatura infantil a partir del análisis del relato en tres fases: entender el contexto que rodea al libro, de los autores, momento histórico y la forma en que el libro llega al lector (mediadores); el análisis de los elementos formales del libro que no son la trama, pero que influyen en la forma en que se perciben; y el análisis del relato. Las investigaciones y aportaciones de Lluch (2021) al campo de la formación literaria de niñas, niños y jóvenes siguen vigentes. En su reciente estudio *El canon literario no académico. Construcción, características, responsables, selección y recepción en los epitextos públicos virtuales*, realiza una investigación sobre la literatura en diversas plataformas virtuales y redes sociales como X o facebook y el impacto social en las nuevas formas de recepción literaria.

Investigaciones en América Latina (Córdova y Ruiz, 2018; Salas y Pacheco, 2021) coinciden con lo anterior y evidencian que la literatura infantil es relevante en la socialización cultural y emocional de los niños y niñas, siempre y cuando se ofrezca en contextos significativos y afectivos. En este proceso y retomando a Lluch (2009) factores como la calidad de los textos literarios, las estrategias del adulto mediador y la interacción con los libros son determinantes.

Respecto al ámbito escolar y la enseñanza de la literatura para la formación de lectores, se recuperan las investigaciones de Teresa Colomer, autora que brinda una panorámica en el contexto hispanoamericano de las líneas de investigaciones respecto a la literatura infantil. En su tesis *La formació del lector literari* (1998), realiza un estudio teórico sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) donde aborda temas como el cambio de narrativa y el lector implícito a partir de diversas cuestiones como la representación literaria del mundo, la fragmentación narrativa, la complejidad narrativa o interpretativa y temas emergentes como la imagen de la mujer en la LIJ, la imagen de la familia y los tipos de conflictos que se abordan en los textos.

Los aportes de Colomer al tema de la formación literaria son vastos. En tres décadas, sus investigaciones han representado un pilar en los estudios sobre la literatura infantil y juvenil. En el libro *Narrativas literarias en educación infantil y primaria* (2018) destaca sus aportaciones de líneas de investigación sobre el papel del docente para la formación de lectores y la selección de obras en la escuela para niñas y niños de acuerdo con los objetivos educativos. Aborda aspectos de fomento y mediación lectora a través de la creación de entornos ricos en obras literarias, la lectura en voz alta, la discusión de los textos, el refuerzo de la autoimagen lectora, la vinculación de la lectura en el aula con lectura social, así como asociar a las familias con el esfuerzo por hacer evidente que la lectura ocupa un lugar imprescindible en el mundo.

Un aspecto relevante del trabajo de Colomer y que representa un espacio de discusión para esta investigación, es su crítica hacia el lugar que ocupa la literatura infantil en los planes de estudio de diversos países, donde señala que

los objetivos de la etapa postobligatoria arrastran una indefinición en las propuestas educativas. Por una parte, se refieren a la ampliación progresiva de los objetivos. Por otra, abordan la necesidad de crear un mapa mental de la información cultural del fenómeno literario, sin que ello suponga el abandono de su inserción en la experiencia lectora. (Colomer, 1996, p. 128).

La concepción de la enseñanza de la literatura como una educación literaria se justifica por la reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural de la sociedad. Es de resaltar, que la investigación enmarca objetivos de formación de lectores desde la perspectiva de las competencias literarias y que muchas veces se contraponen con los objetivos educativos de determinados países.

Al respecto, Durán y Manresa (2009), en su investigación titulada *Entre países: la acción educativa en nuestro entorno*, realizan un estudio sobre los modelos de actuación que pueden marcar prácticas del aula determinadas a partir de los objetivos curriculares de distintos países. El objetivo de esta investigación fue analizar el currículo a través de las tendencias de prácticas educativas sobre el tratamiento de obras literarias en la educación secundaria de seis países: Portugal, Francia, España, Gran Bretaña, Argentina y México. En el caso de México, señalan que, derivado de los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de

Alumnos), en la década de los años dos mil, la Secretaría de Educación Pública renovó los objetivos curriculares en el área del español. Así, desde el 2006 y hasta el anterior sexenio, el objetivo de la enseñanza del español fue el de consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la aproximación de niños, niñas y adolescentes a la lengua escrita. Señalan, además, la línea metodológica que se basa en trabajos por proyectos y secuencias didácticas y “hace énfasis en la importancia de hacer cosas con los textos.” (Durán y Manresa, 2009, p. 88). Esta perspectiva confirma que la enseñanza del español en México ha subrayado el enfoque funcional y comunicativo del lenguaje, centrado en el uso de los textos, lo que representa un cambio respecto a los modelos tradicionales de enseñanza literaria.

Por otro lado, las investigaciones sobre la didáctica de la literatura se han orientado en las últimas décadas a las propuestas de formación de lectores que vinculan el aprendizaje de la lectura y la escritura, Ana María Kaufman (2009) en su libro *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, sitúa al lector en el mandato social que carga a la escuela con la obligación de enseñar a leer y escribir y enfatiza que la lectura en voz alta del docente con niños y niñas de primera infancia es fundamental para la construcción de significado del texto. En este sentido, Kaufman (2009) realiza una crítica sobre las prácticas lectoras habituales:

En las salas de nivel inicial los maestros dedican varias sesiones a leer cuentos a sus alumnos. El objetivo consciente más generalizado suele ser “entretener a los niños”, cuando les leen un cuento, no solo los entretienen, sino que les están dando la oportunidad de navegar por la riqueza de los textos literarios. (p. 29).

Asimismo, las aportaciones de Latorre (2007) al tema de la literatura en la escuela, se concentran en la formación del lector adolescente, desde la relación del interés lector con la competencia literaria y los problemas de comprensión lectora, literal e interpretativa en la educación secundaria. Problemática que deriva desde la enseñanza de la lectura y el interés por la literatura desde la primera infancia. Su investigación describe los resultados de un trabajo sobre hábitos de lectura y competencia literaria en adolescentes, desde la mirada de la lectura como una actividad escolar predeterminada, esta investigación aporta datos concretos sobre gustos literarios, hábitos lectores, consumo de ficción y conocimientos literarios de niñas y niños de educación básica.

A su vez, en el artículo *El encabalgamiento escolar y cultural de la literatura infantil*, López, Hernández y Jerez (2017), realizan una reflexión argumentada que gira en torno al estatus académico y social de la literatura infantil desde el análisis del contexto sociocultural que rodea el desarrollo actual de la LIJ. Aportan una revisión de la implicación y amplitud de la denominación “infantil”; así como de las tendencias relativas a la disciplina que se observan en los tiempos actuales. Entre sus hallazgos, encuentran una clara falta de conceptualización motivada por el posible encasillamiento escolar de la Literatura infantil y la visión estereotipada que socialmente se tiene de ésta. Para contrarrestar estos resultados, realizan una propuesta sobre la toma de conciencia en los ámbitos social y académico sobre la respetabilidad de la disciplina literaria.

Una vez que se asuma su identidad, será posible plantearse la compartición de importancia entre los contextos que han sido citados o la deseable pluralidad de usuarios que se aproximen a ella. Este hecho también permitiría la emergencia de factores necesarios para la Literatura infantil, por ejemplo, el aumento de críticos que proporcionasen opiniones y guías relevantes puestas a disposición de los lectores (López, Hernández y Jerez, 2017, p. 13).

A partir de la última década, los estudios realizados respecto a la formación de lectores literarios incluyen a la primera infancia (cero a seis años) como una edad propicia para experimentar el goce estético de la literatura y que podría incidir en que el interés por la lectura que se realiza por placer continúe hasta edades adultas.

La formación de lectores literarios persigue dos objetivos: el primero es propiciar el encuentro personal de las niñas y niños con los textos; y el segundo, promover la conversación para la construcción colectiva y personal de sentido. Estas experiencias de formación literaria en la infancia permitirán construir de manera progresiva capacidades cognitivas necesarias para la comprensión de textos, que le permitirán al lector aprender y aprehender para interpretar, negociar a través de los sentidos y encontrar significantes que conecten entre sí. (Turrubiartes, 2024, p.78)

Las investigaciones relacionadas con el ámbito de las respuestas lectoras realizadas por Chambers (2008); Sipe (2004); Arizpe (2014); Colomer y Fittipaldi (2012) han permitido profundizar en la reflexión acerca de las manifestaciones lectoras que los niños, niñas y jóvenes movilizan durante

la lectura para interpretar y significar el texto a través de diálogos, discusiones y conversaciones. Han establecido categorizaciones que permiten identificar diversos tipos de respuestas lectoras que ofrecen los niños y niñas ante los textos literarios, así como los vínculos existentes entre ellas y la propuesta de conversaciones en el aula que enriquece la formación literaria.

En el ámbito de la formación docente, los estudios de Munita (2014, 2020) y Reyes (2015) subrayan que la formación literaria de los mediadores es un componente esencial para la construcción de comunidades lectoras en la escuela. Los educadores requieren desarrollar no solo conocimientos literarios, sino también una disposición sensible y reflexiva ante la lectura, que les permita propiciar encuentros significativos entre los niños, niñas y los textos. De este modo, la formación literaria se convierte en un proceso que involucra tanto a los lectores en formación como a quienes los acompañan, configurando un entramado de experiencias que sostienen la enseñanza de la literatura como práctica cultural y emancipadora.

1.3 Los Estudios Sobre la Mediación Lectora Como Eje de la Formación Literaria

La figura del mediador o mediadora de lectura ocupa un lugar fundamental en los procesos de formación literaria, al constituirse como el puente entre los textos, los lectores y los contextos culturales en los que se desarrolla la experiencia de lectura. Su influencia trasciende la animación o promoción hacia el acto lector, pues implica la creación de condiciones simbólicas, espaciales, emocionales, estéticas y dialógicas que hacen posible el encuentro significativo con la literatura (Petit, 2008; Michèle, 2019). El mediador y mediadora no se limitan a facilitar la comprensión textual, sino que propician experiencias que despiertan la curiosidad, la imaginación y la sensibilidad, posibilitando que los niños y niñas lectores se reconozcan como sujetos de interpretación y de creación de sentido.

La figura del adulto como mediador o mediadora es necesaria para el acercamiento del libro con los lectores infantiles, en el presente estado del arte, se hace énfasis en el mediador y mediadora de lectura como figura clave para la formación de lectores literarios. La lectura en la primera infancia implica un acompañamiento emocional con sentido humanista que permita al lector infantil acceder a las posibilidades simbólicas que los libros ofrecen y formarse como lector crítico. La mediación lectora se concibe como el conjunto de acciones mediante las cuales un agente (docente, bibliotecario, familia) facilita el acceso significativo de los niños y niñas a la

literatura (Colomer, 2017). Esta práctica no se limita a la presentación de los textos, sino que también abarca la selección, el acompañamiento, la ambientación del espacio y la generación de experiencias lectoras.

Riquelme (2013) llega a la conclusión de que en los procesos de lectura mediada de literatura infantil convergen diversos lenguajes que favorecen el acercamiento afectivo de las niñas y niños al libro. La lectura mediada permite la exploración de las emociones y las interacciones en un mundo de ficción, permite al mismo tiempo explorar aquellos referentes simbólicos que caracterizan el mundo real. Asimismo, Petit (2001) afirma que “los relatos literarios ofrecen a los niños y niñas un espacio simbólico donde pueden proyectar sus miedos, deseos y emociones, y al mismo tiempo encontrar formas de elaboración y consuelo” (p. 32), por su parte Mata (2016) señala que “la lectura de textos literarios activa numerosas áreas del cerebro vinculadas con la memoria y la emoción, favoreciendo la elaboración simbólica de las experiencias personales desde la infancia” (p. 50). Con estas referencias, se concluye que la lectura mediada trasciende el enfoque instrumental para consolidarse como un dispositivo pedagógico y cultural que propicia la formación literaria, al vincular la experiencia lectora con el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños y niñas.

En el tema específico de la mediación lectora, un referente importante y obligado en esta investigación corresponde a los estudios realizados por Munita (2014), quien aporta desde el análisis a profundidad de docentes, la comprensión de los diversos ámbitos que influyen en las prácticas de un mediador de lectura literaria en el contexto escolar para revelar las posibles conexiones e influencias entre los perfiles lectores de docentes, sus creencias sobre la enseñanza de la literatura, su práctica didáctica y el entorno lector institucional de la escuela en la que ejercen su práctica profesional.

De su investigación, destaca el concepto de *ecosistema mediador*; Munita explica que hasta ahora la cuestión de mediación de la lectura ha estado enfocada en la reflexión sobre el rol del mediador, la visualización de un concepto como éste podría ayudar a comprender la relevancia del entorno en el que estos mediadores actúan. El autor sugiere entender la mediación de la lectura no como un acto aislado del adulto mediador, sino como un entramado de relaciones, agentes, dispositivos y prácticas que, en interacción, generan condiciones para el encuentro de los niños y niñas con la literatura. A su vez, junto con la autora Margallo (2019) presenta un panorama de la

didáctica de la literatura que comprende un resumen de su configuración como área disciplinar y un estudio exploratorio sobre sus tendencias de investigación en el ámbito hispanoamericano. En éste, se discuten orígenes de la disciplina, el debate epistemológico y factores del contexto social que han resultado determinantes en su implementación en ciertos países, además de las principales aportaciones que han surgido en las investigaciones de didáctica de la literatura en los últimos años. Como hallazgos de la investigación, se identifican tendencias organizadas en tres ámbitos: el corpus literario, el lector escolar y las prácticas didácticas. El panorama resultante ofrece diversas vías para fundamentar intervenciones didácticas orientadas a mejorar la formación literaria en contextos escolares.

En la línea de la mediación escolar, destaca también la investigación de Munita y Fittipaldi (2019), donde reflexionan sobre los roles del profesor como prescriptor de lecturas y sobre el lugar que ocupa cada una de estas funciones en la educación literaria de los estudiantes. Esta investigación aporta al tema de los mediadores la vinculación con la progresiva definición de las funciones docentes y de los objetivos educativos relacionados con los procesos de formación del lector literario en el contexto escolar.

A la luz de este planteamiento, es necesaria la renovación de los procesos de formación del profesorado con el fin de asegurar la construcción del canon formativo que requiere la práctica profesional del mediador escolar de lectura. En el sistema escolar, Munita (2014) menciona que esta noción está estrechamente ligada con los planes de estudio y los planes institucionales de lectura, así se estaría favoreciendo aquella “dimensión institucional” (Lerner 2001) que se ha juzgado fundamental para enfrentar el enorme desafío de darle sentido a la lectura en la escuela. Las aportaciones de Felipe Munita (2014), quien desde su tesis doctoral ha desarrollado estudios sobre el profesorado y los vínculos entre las trayectorias de lectura personal docentes, sus creencias sobre la LIJ y sobre cómo llevarla a las escuelas, y las prácticas que implementan en el aula resultan fundamentales para comprender que la mediación lectora no puede entenderse de manera aislada, sino dentro de un ecosistema mediador en el que confluyen la formación pedagógica, las experiencias lectoras personales, las condiciones escolares, los actores educativos y las actuaciones didácticas de los docentes.

En este sentido, al destacar la complejidad del rol docente en la construcción de comunidades lectoras, Hernández (2018) reivindica la labor docente junto con los demás actores

educativos como fundamental a la hora de mediar entre diferentes generaciones y, sobre todo, para preservar estas manifestaciones artísticas como algo valioso dentro de la sociedad.

Entre los estudios recientes sobre mediación lectora en la primera infancia, destacan los realizados por Corroero y Neus (2018) quienes realizan una propuesta que parte de estudios recientes en materia literaria a través del diseño de una ficha organizada en dimensiones, parámetros e indicadores de valoración destinada a mediadores para reconocer los factores que intervienen en las prácticas de mediación lectora. Al centrarnos en el tema que ocupa esta investigación, ambas autoras, Corroero y Neus (2019) realizan un estudio que se origina en las sesiones del grupo de trabajo Arte y Literatura de la Associació de Mestres Rosa Sensat (AMRS), que posteriormente se convierte en el libro *La formación de lectores literarios en educación infantil* donde se plantea la educación literaria para los niños de 0 a 6 años, desde la selección de diversas obras de calidad, de diferentes géneros y estilos, además de la dinamización de los momentos y ambientes con gusto literario, estéticos, accesibles y estimulantes.

También se habla del vínculo que se establece entre los pequeños y los adultos mediadores, una interacción comunicativa y social, que viene acompañada del descubrimiento y el crecimiento literario. Asimismo, los estudios de Neus Real y Rosa Gil (2018) sobre la formación del profesorado de educación infantil han mostrado la necesidad de la formación, la mediación y la contextualización en las prácticas didácticas de los futuros docentes.

Por otro lado, las investigaciones de Juan Mata (2020), doctor en didáctica de la lengua y literatura quien ha dedicado su labor pedagógica a temas de literatura infantil y mediación, expone que:

La mediación literaria debe aspirar por tanto a crear experiencias de lectura que afirmen y den valor al deseo de leer, de seguir leyendo. Para los bebés, los libros son asombrosos objetos de los que surgen sonidos que sus padres emiten con voz calmada y melodiosa. Y esas primeras experiencias con la lectura son básicamente emocionales. Escuchar las palabras que sus padres les leen atrae su atención, los tranquiliza, les descubre sonidos y palabras, los conmueve, les aviva la imaginación, los estimula... Todas las experiencias de lectura deberían ser reproducciones de las experiencias lectoras de la infancia. (Mata, 2020, p. 12)

Aunado a lo anterior, Mata (2014) enfatiza la importancia de alentar desde la infancia la formación literaria a través de la mediación del adulto, “para lo cual es preciso modificar prácticas pedagógicas insustanciales y renunciar a utilizar la literatura infantil como un instrumento moralista. En las aulas, pero no solo en ellas, es preciso crear oportunidades para ese tipo de respuestas, para estimular la conversación y el razonamiento, para la búsqueda dialogada de significados.” (p. 120). Resalta en esta investigación la manera de leer y la literatura que los adultos comparten con las niñas y niños.

Otro estudio relevante para esta investigación es el de Mosca (2020), quien en su tesis doctoral vincula el campo educativo con el paradigma de la educación literaria, en su vertiente del fomento de la lectura. Entre los principales aportes, destaca la influencia de los aspectos vinculares entre el mediador y sus destinatarios más allá del libro leído y de la experticia del mediador, a los niños parece interesarles, principalmente, quién acerca las historias, el modo en qué lo hace y la circulación afectiva que se produce entre los actores involucrados.

A manera de conclusión, esta tesis plantea cuestionamientos que invitan a la reflexión de la crítica literaria como: ¿En qué se diferencian los estilos de estos mediadores de los docentes? Y ¿Cómo incide cada uno de ellos en la formación de los escolares como lectores? La autora menciona que la bibliografía consultada se opone al modelo lector docente, hegemónico y único validador de los sentidos que circulan en el aula en torno a la lectura con los diversos modos de leer de la comunidad.

La tesis doctoral de Quezada (2020) *Estudio diacrónico del Fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica*, realiza una investigación documental para comprender cómo se desarrolló la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en México, específicamente el libro- álbum, así como el reciente interés por el fomento a la lectura y la necesidad de abordar el tema desde distintas aristas. Menciona que es indispensable realizar un recorrido diacrónico en los proyectos que han establecido los cimientos en nuestro país y reflexionar sobre cómo se ha concebido la recepción lectora y las diversas propuestas para generar lectores críticos ante las obras y su contexto. Destaca la importancia de realizar estrategias de mediación lectora con previos análisis donde se identifique la complejidad o no de los textos y los elementos que pretendemos descubran los lectores.

Por su parte, Foler (2020) expone en su investigación que:

Finalmente, es fundamental reconocer que hoy, en México, estamos trabajando desde muchos frentes para que se reconozca el peso que tiene la Literatura Infantil y Juvenil, y la generación de prácticas culturales, dentro de las que destacan los efectos del consumo y la función de los medios, tanto en la oferta como en los procesos de mediación y recepción de la LIJ. (p. 127).

Además, Orozco (2021) señala la “urgencia de propuesta educativa que apunte hacia la formación del lector literario, alineado con el planteamiento cognitivo del aprendizaje, con enfoque sociocultural, pero con la finalidad exclusiva de la literatura, centrado en la formación para apreciar la literatura.” (p. 186). Este planteamiento refuerza la necesidad de comprender la didáctica de la literatura no únicamente como un medio instrumental, sino como un campo que busca garantizar experiencias estéticas y críticas con los textos desde los primeros niveles educativos.

Estudios como el de Munita, 2014; Bombini, 2017 y Reyes, 2015 han destacado que la formación literaria de los docentes como mediadores de lectura en contextos escolares determina en gran medida la calidad y profundidad de las experiencias lectoras que pueden ofrecer a los niños y niñas. La actitud del mediador frente a la lectura (su propio itinerario lector, su concepción de la literatura, su relación con el lenguaje y la estética) configura el tipo de vínculo que promueve con los libros. En el ámbito de la educación preescolar, esta función se vuelve especialmente relevante, ya que el mediador o mediadora introduce a los niños y niñas en las primeras formas de contacto con la literatura, a través de la oralidad, la lectura en voz alta y la exploración libre del libro. En este proceso, la mediación no solo transmite cultura literaria, sino que modela un modo de estar en el mundo a través de la palabra, de mirar, sentir y pensar literariamente.

La revisión del estado del arte, permite identificar que la mediación lectora en el nivel preescolar es un campo fértil y diverso, donde convergen dimensiones pedagógicas y didácticas. Existe consenso entre las investigaciones de los especialistas que pueden representar un eje de análisis entre la formación de lectores literarios en la primera infancia.

Por otro lado, con lo que respecta a las líneas de acción para ampliar las investigaciones sobre el tema, están los que concuerdan en las áreas de oportunidad de las y los mediadores de

lectura a partir de los vacíos que limitan la función de mediar tales como el desconocimiento de la literatura infantil como un género, el uso de criterios de selección de un corpus infantil idóneo para proponer itinerarios lectores en un contexto escolarizado y el desconocimiento de estrategias que le permitan realizar proyectos escolares que generen experiencias de formación literaria para niñas y niños de edad preescolar. Este panorama justifica la necesidad de profundizar en las prácticas específicas de mediación lectora llevadas a cabo por las educadoras de preescolar, con el fin de comprender su impacto en la formación literaria de los niños y proponer mejoras orientadas a la innovación educativa.

Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual y Metodológico

El presente capítulo tiene como finalidad realizar un acercamiento a teorías y conceptos que enmarcan el estudio sobre la influencia que ejercen los mediadores y mediadoras de lectura no solamente al producir un acercamiento de las niñas y niños con los libros, sino también acompañarlos en el proceso de formación como lectores literarios. Este apartado se divide en dos temáticas clave para esta investigación: la primera refiere a la figura del mediador o mediadora de lectura y la segunda, a la formación de lectores literarios en la primera infancia.

2.1 Mediadores de Lectura: Agentes Pedagógicos en la Formación Literaria

El concepto de mediación lectora ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas, especialmente en el ámbito de la promoción de la lectura y la educación literaria. Petit (2008) y Colomer (2017) se refieren a la mediación como el conjunto de acciones intencionadas que buscan generar condiciones favorables para el encuentro entre el lector y el texto, facilitando la apropiación cultural de la literatura. Este concepto subyace en diversas disciplinas, desde el ámbito cultural, social y pedagógico se define como un proceso donde se ejerce una influencia con un fin determinado.

Vista desde la concepción de la pedagogía, destaca la función docente como el sujeto que interacciona con estudiantes en un proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, los aportes de Freire (1991) se enfocan en determinar que el proceso de aprender no responde a un proceso mecánico, sin reflexión, sin intención o autónomo, sino a un acto intencionado y colectivo, lo que permite entender la mediación lectora como una práctica dialógica que reconoce al sujeto como protagonista de su propio aprendizaje y al docente como un mediador que posibilita la construcción conjunta de sentido.

Lo anterior, implica un giro en la concepción del educador o educadora que se asume como actor elemental para propiciar las condiciones apropiadas y, por medio del acompañamiento, recae en su figura el compromiso de guiar al educando hacia la construcción activa de su proceso lector. Esta concepción ha sido discutida a partir de la teoría sociocultural de Vygotski (1977) quien subraya la forma de interaccionar en el proceso de enseñanza - aprendizaje del docente con el

estudiante, actuando el primero de soporte para desarrollar la cognición a partir de la zona de desarrollo próximo. Al respecto, Cassany y Aliagas (2007) mencionan que:

En la propuesta sociocultural, la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer, el aprendiz comprende un significado, pero también adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos. (p.4)

El proceso de mediación consiste en una interacción social, principalmente entre un adulto y un niño, niña o joven. En el contexto educativo, este proceso efectúa diferentes formas de cooperación para transferir el conocimiento y desarrollar el pensamiento. La teoría vygotskiana destaca a la comunicación como un factor inherente de la instrucción formal a partir de la conversación para efectuar una mediación. Así, la interacción docente - estudiante puede considerarse, desde una concepción social de las actividades escolares, como el tipo de relación que articula y sirve de eje central a los procesos de construcción de conocimiento que llevan a cabo los estudiantes. La base teórica de Vygotsky aporta a la comprensión del rol que realiza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su tarea mediadora.

Por su parte, Bruner (1987) afirma que “La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición”. Bruner se refiere a la literatura como “un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón” (p. 160). De igual forma, señala que el acto de contar o narrar “tiene el poder de modificar nuestros hábitos. Puede socavar los dictámenes de la ley acerca de lo que constituye una realidad canónica... Hace que se empiece a discutir si la vida tiene que ser así. Y este es el germen de la subversión” (Bruner, 2003, p. 131). En este sentido, la literatura se revela no sólo como un contenido de aprendizaje, sino como una herramienta crítica y que cuestiona y abre posibilidades para imaginar y construir realidades alternativas.

Lo anterior es retomado por Paulo Freire (1989) en su defensa de la dialogicidad como fundamento de la educación humanista y emancipadora: “La lectura de la realidad siempre precede

a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad” (p.56). El vínculo entre la experiencia de la lectura y la experiencia vivida es fundamental para el desarrollo cognitivo de procesos necesarios para la comprensión. Mostrar esta relación a través de conversar sobre nuestras lecturas conlleva la construcción de significados, incluso hablar sobre aquellas lecturas que no nos gustaron permite formular juicios fundados. De aquí la idea de que leer y conversar también es resistir.

Sobre este punto, algunos autores se refieren a la figura del mediador y mediadora como cualquier adulto que crea puentes entre la lectura y los niños, niñas o jóvenes, que realizan un acto de vinculación entre los libros y los lectores y que acompaña y ayuda al lector a traspasar umbrales en diferentes momentos del recorrido de lectura. Para Petit (1999), Díaz Röner (2011) y Ramos (2012), la lectura es una práctica empática que vincula, por eso la importancia de que las niñas y niños observen que la experiencia lectora es para todos, incluyendo a los adultos.

Asimismo, Andruetto (2015) señala que la vinculación entre el lector y un libro es siempre única. Por eso no hay un recorrido único para hacer de un niño, niña o joven, un lector. No hay caminos unidireccionales, pero sí hay puertas y caminos que un mediador puede abrir y mostrar a tiempo. Por su parte, Quizhpe (2012) define a la mediación como el proceso de negociación, transacción espontánea, voluntaria en la que el mediador crea las condiciones motivacionales y afectivas para que el sujeto mediado sienta el interés, la necesidad y el placer de leer, no solo textos literarios, sino códigos meta y paralingüísticos posibles.

En este sentido, la mediación literaria de acuerdo con Mata (2020) señala que:

tiene como finalidad proporcionar conocimiento, despertar interés, otorgar valor, encender deseos, crear hábitos, sobre todo en aquellas personas, tanto da que sean niños o adultos, cuyo entorno social o familiar no propicia a veces el acercamiento y la estima de los libros. La mediación literaria tiene, pues, como objetivo básico favorecer el conocimiento y la lectura de textos literarios (p.10).

Desde esta perspectiva, el concepto de mediador de lectura adquiere en las últimas décadas un valor central dentro de las investigaciones sobre formación literaria y didáctica de la literatura. Su significado trasciende la idea instrumental de “intermediario” para asumir una dimensión cultural, pedagógica y simbólica. El mediador es quien crea las condiciones para que la lectura

ocurra como experiencia, acompañando a los lectores en el descubrimiento de la palabra literaria, propiciando vínculos afectivos y reflexivos con los textos, y promoviendo el desarrollo de la sensibilidad estética (Petit, 2008; Munita, 2014).

De acuerdo con esta concepción, el Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL) que es una de las iniciativas más importantes de fomento al libro y la lectura de la Secretaría de Cultura de México, señala que los mediadores promueven la lectura, que acompañan a los lectores en sus procesos, dialogan sobre la palabra escrita, contenida en libros, y la palabra oral, que se expresa en voz de los participantes. También menciona que, para ser un mediador de lectura con infantes y jóvenes, se necesita de la capacidad del adulto para crear una atmósfera de hospitalidad en la que se incluyan diferentes lectores con distintas características, ser consciente de su perfil lector y comprometerse a mejorarlo, entender la lectura como una relación viva, horizontal y creativa y comprometerse para adquirir conocimientos y habilidades para coordinar conversaciones literarias donde se escuche, se dialogue y se socialice.

La mediación de lectura pone énfasis en niños, niñas y jóvenes, se le dedica especial atención a aquellos que están insertos en el sistema escolar. Para Cerrillo (2002) la figura del mediador es muy importante, sobre todo a edades tempranas. Dicha figura generalmente es la de un adulto: los padres, madres, adultos cuidadores, docentes, bibliotecarios, son quienes ayudan a los primeros lectores a aproximarse a la lectura, hacen la función de enlace y facilitan el diálogo. Investigadores especialistas en el campo de la mediación lectora coinciden en que un mediador es el agente encargado de intervenir en el acercamiento de niñas, niños y jóvenes a los libros y a la literatura, constituyéndose como agentes imprescindibles en la formación de lectores. (Colomer, 2002; Silva Diaz, 2005; Munita, 2014).

La literatura en la primera infancia tiene dos ámbitos de incidencia: la familia y la escuela. El acercamiento a la literatura en cada uno de estos ámbitos es distinto. Por un lado, en la familia los adultos que rodean al niño serán los primeros mediadores que permitan el acceso a los libros y provoquen el encuentro entre los textos y las infancias. Por otro lado, la escuela es el primer entorno formal donde un adulto ajeno al contexto familiar es el encargado de generar dicho encuentro. Así de importantes son los adultos que rodean al niño o niña en contextos formales o informales.

Para formar lectores literarios en la primera infancia, es fundamental que la función del mediador o mediadora vaya desde la selección de diversas obras, de diferentes géneros y estilos, además de la dinamización de los momentos y ambientes de lectura accesibles y estimulantes. También se habla del vínculo que se establece entre los infantes y los adultos, una interacción comunicativa y social, respetuosa y atenta que viene acompañada del descubrimiento, del asombro, de la escucha, la paciencia y la conversación.

Las investigaciones de Freire (1989) y Cosson (2006) coinciden en resaltar el rol docente como mediador en la formación de lectores, aunque lo abordan desde distinta perspectiva. Cosson hace hincapié en la necesidad de un soporte literario escolar que proporcione a los docentes mediadores un corpus literario que asegure la diversificación y circulación de textos, Freire, por su parte enfatiza el carácter dialógico y emancipador del acto educativo de mediar, que trasciende la simple transmisión de conocimientos.

El contraste entre ambas perspectivas coincide en que la ausencia de un corpus de literatura infantil y juvenil de calidad en la práctica docente no solo limita el acceso a la diversidad textual, como señala Cosson, sino que además restringe la posibilidad de concebir la lectura como un proceso de construcción crítica del mundo, en términos de Freire. En este sentido, Freire (1989) sostiene que: “Leer es un acto de creación, en tanto requiere que el sujeto que lee realice una operación activa de comprensión, de interpretación” (p. 11). Esta perspectiva muestra que la falta de una formación literaria de los mediadores afecta la selección de textos literarios y compromete la dimensión crítica y transformadora de la experiencia lectora en la escuela.

Mediar con el objetivo de la formación literaria supone brindar oportunidades de experimentar la lectura desde diversos modos de leer e interpretar un texto, en este sentido, los estudios realizados por autores citados en esta investigación dialogan sobre lo siguiente:

Los estudios como los de Chambers (2008), Colomer (2015) y Correro (2017) reconocen tres pilares fundamentales de la mediación lectora del adulto para coadyuvar al proceso de la formación literaria... La selección de obras de calidad adecuadas para edades específicas, con diversas funciones potenciales de aprendizaje... Los espacios de lectura como lugares preparados específicamente para el encuentro entre niñas, niños y libros...

Las estrategias de mediación, entendidas como las actividades y tareas que se proponen en torno a la literatura con objetivos definidos. (Turrubiartes, 2024, p. 80)

En el contexto preescolar, la mediación lectora adquiere características particulares, ya que implica considerar las capacidades cognitivas, emocionales y lingüísticas de los niños pequeños, así como sus formas específicas de interacción con el mundo. Las prácticas de mediación incluyen estrategias como la lectura en voz alta, la narración oral, la elección de los libros que se comparten, la exploración y el diálogo compartido en torno a los textos (Martínez, 2017; Cerrillo, 2016). De acuerdo con Bombini (2012), la mediación implica también una dimensión ética y política: quién elige los libros, cómo se presentan, qué lecturas se privilegian, cuáles se excluyen y qué lugar se les otorga a las voces de los niños y niñas.

Es decir, la mediación no es una actividad neutra, sino un acto pedagógico y político situado que configura subjetividades lectoras y reproduce o cuestiona las diversas visiones del mundo. Desde esta perspectiva, el mediador o mediadora no enseña a leer en el sentido técnico, sino que invita a vivir la lectura como experiencia, que genera espacios donde la palabra literaria pueda resonar en la subjetividad de los lectores. Así, su tarea se vincula con la pedagogía de la hospitalidad y del acompañamiento, más que con la instrucción.

2.2 La Formación Literaria en la Primera Infancia: Fundamentos y Experiencias

La formación literaria en la primera infancia constituye una experiencia valiosa en la construcción de la sensibilidad estética y el pensamiento simbólico y crítico de los niños y niñas. Los autores coinciden en que el contacto temprano con la literatura no se limita al aprendizaje de la lectura convencional, sino que configura un modo de relación con el lenguaje, con los otros y con el mundo (Colomer, 2005; Mendoza Fillola, 2019). En los primeros años de vida, la literatura ofrece un espacio de juego, emoción y descubrimiento que permite a las infancias explorar el poder de las palabras, el ritmo del relato y la lectura de las imágenes, sentando las bases de su posterior desarrollo lector y cultural.

Desde un enfoque estético y pedagógico, la formación literaria temprana se entiende como una experiencia relacional y multisensorial. Bonnafé (2008) subraya que los libros son buenos para los infantes no solo porque introducen a los niños y niñas en la palabra escrita, sino porque

despiertan el placer de la escucha, la atención compartida y la afectividad que se genera en el acto de leer juntos. En este sentido, la literatura infantil, especialmente a través de la lectura en voz alta, posibilita un encuentro entre texto, imagen y emoción, que estimula la curiosidad y el pensamiento narrativo.

La formación literaria es un proceso progresivo mediante el cual los individuos adquieren competencias interpretativas, sensibilidad estética, capacidad crítica y gusto por la literatura. Para las niñas y niños, esta formación no se centra en aspectos técnicos de la lectura, sino en la vinculación emocional y cognitiva con los textos literarios. La autora Colomer (2010) explica que en la primera infancia se sientan las bases del vínculo afectivo con los libros y la cultura escrita, por lo que las experiencias iniciales tienen un impacto duradero en la configuración del lector.

Por su parte, Larrosa (2003) plantea que la lectura puede convertirse en una experiencia formativa cuando toca la subjetividad del lector, cuando “le pasa algo” al leer. En la primera infancia, este “pasar algo” se manifiesta en la fascinación por la musicalidad de las palabras, el descubrimiento de las imágenes o la identificación con los personajes. La función del adulto mediador consiste en acompañar y sostener esas experiencias, generando ambientes donde la literatura se viva como una forma de relación horizontal. Así, la formación literaria en la primera infancia es un proceso de mediación cultural que favorece la construcción de la identidad lectora, la ampliación del horizonte simbólico y el desarrollo del pensamiento crítico y estético.

No obstante, en el marco de la educación preescolar, aún predomina una visión de la literatura asociada a finalidades instrumentales: acrecentar el vocabulario o transmitir conocimientos, valores y modelos culturales. Si bien estas dimensiones pueden ser parte del proceso educativo, su predominio ha reducido históricamente el potencial formativo y emancipador de la literatura, subordinándola a objetivos morales o lingüísticos. En muchos casos, la práctica docente en el aula sigue respondiendo a esta mirada funcional, donde el texto literario se convierte en un medio para enseñar “algo”, y no en un espacio para la experiencia compartida, estética y simbólica.

La consideración de la literatura infantil como portadora y transmisora de valores sigue siendo dominante, está presente en las conversaciones y en los textos pedagógicos, forma parte de los lugares comunes de la educación de la infancia. Hablar de valores de modo

abstracto, sin especificar, es, no obstante, tan insustancial como arriesgado. (Mata, 2014, p. 107)

La función de la literatura que se ha sostenido de manera generacional limita su potencial en el desarrollo humano. La idea de que la literatura infantil es un instrumento para transmitir valores o conocimientos supone aceptar que éstos pueden traspasarse o transferirse de un lugar a otro, de un libro a un ser humano. Los aspectos emocionales, estéticos y éticos quedan al margen, cuando son aspectos irrelevantes en las reflexiones contemporáneas sobre la literatura.

Al respecto, Mata (2014) advierte que, al asignarle un carácter puramente instrumental, la literatura pierde su fundamento. Quienes consideran que la función principal de la literatura infantil es entretener o “desarrollar la imaginación” de los niños y niñas, no verán en la lectura de libros infantiles ninguna ventaja. La virtud de la literatura reside en sugerir más que en evidenciar. El lenguaje con sus metáforas, referencias, simbolismos y figuras permite la construcción del sentido por parte del lector.

La teoría de la recepción, explica el rol del lector en la construcción de sentido que le otorga al texto, entendida como una forma de identificación primaria con el objeto estético, se fundamenta en la percepción y en los efectos que puede producir la literatura en el lector como receptor (Puerta, 2003). Por su parte, Wolfgang Iser (1987) ha sido un representante en las investigaciones de la estética de la recepción a través de la teoría transaccional, la idea de lectura como transacción aborda el proceso lector a partir de que el texto que se lee activa nuestras facultades para recrear el mundo que representa y describe la actividad de la lectura como “un caleidoscopio de perspectivas, pre intenciones y recuerdos”.

Por otro lado, Rosenblatt (2002) menciona que la literatura proporciona un “vivir a través de” y no simplemente “conocer sobre”. Destaca también el carácter emocional que despierta la lectura literaria, dicho proceso genera sensibilización en los lectores, se puede proyectar en la lectura de la realidad. Leer es dialogar, es transaccional (Rosenblatt 1978) ya que se transforma el texto al tiempo que éste también transforma al que lo lee. Cuando se lee un libro, o cuando se lee la realidad, el texto o el hecho leído funciona como estímulo o provocación que pone en movimiento lo que comprende o habita al lector por dentro: el contexto cultural en el que crece,

sus recuerdos, sus formas de pensar y sus formas de sentir. Ambos autores coinciden en que lo que leemos se sumerge en nuestra memoria y adquiere perspectiva.

En esta misma línea, Dufays (1994), retomado por Munita (2014), plantea que la lectura literaria se configura a partir de una doble postura del lector: la implicación subjetiva en el universo ficcional y el distanciamiento crítico frente al texto como construcción estética. La experiencia literaria se produce en la oscilación entre ambas dimensiones, cuando el lector se deja afectar por el texto y, al mismo tiempo, lo reconoce como objeto cultural susceptible de interpretación. Esta perspectiva permite comprender la formación literaria como un proceso que articula emoción, reflexión y construcción de sentido.

Estas teorías se mencionan por la importancia del rol que cumple el docente para que las niñas y niños puedan descubrir la satisfacción de la literatura, que sean ellos quienes experimenten interacciones y transacciones, y reconozcan lo que significa la experiencia literaria. El modo en que la lectura transforma al lector tiene múltiples vertientes. En la medida en que la recepción de la misma opera en cada persona desde su ser, desde su lenguaje y desde su bagaje de vivencias y experiencias previas con la literatura, la respuesta tendrá resonancias distintas y convocará diversas emociones: tristeza, alegría, seguridad, desasosiego, rabia, amor, compasión, aversión, desconcierto. A partir de allí, de esas sorprendentes reacciones, el lector descubrirá en los “espacios de indeterminación” (Iser, 1987), que el lector ocupa con su experiencia y personalidad, la posibilidad de poner en juego sus propias creaciones, nuevos sentidos, que dejará al descubierto el lugar de paso en el que ocurre la experiencia de leer.

La literatura les otorga a los pequeños lectores y no lectores la posibilidad de vivir nuevas experiencias, de conocer y explorar horizontes inéditos, de aproximarse, a través de la ficción, a la fantasía, a situaciones antes incomprensibles para ellos, de construir significados genuinos, basados en sus propias interpretaciones, ampliar la posibilidad de leer el mundo, de interpretarlo, de valorarlo y de comprender las posibles situaciones que en algún momento se tengan que enfrentar.

Sobre este punto, Chambers (2007), afirma que los niños y niñas pueden actuar, si se les dan oportunidades, como críticos literarios: son capaces de presentar autores que les gustan, de centrar la atención en detalles que podrían pasar desapercibidos por otros, de establecer relaciones

entre autores, de interpretar una obra, de detectar detalles y sutilezas de las ilustraciones, de conectar una obra con su propia vida y con las de otros. Lo anterior se ejemplifica con un fragmento de la entrevista realizada a JP, niño de seis años, con el propósito de reconocer su experiencia como lector, la pregunta fue: “—¿me recomendarías alguno de los libros que has leído en los espacios lectores?”, siendo la siguiente su respuesta: “-Te recomiendo el libro de Atrapados, ese libro está muy loco, o sea se queda una ballena arriba del árbol. ¡Una ballena! ¡Cómo crees que puede pasar eso!” (JP.E240530).

En el ámbito educativo persiste una concepción que entiende la literatura como un instrumento destinado a que las niñas y los niños se identifiquen con los personajes, situaciones o ambientes representados en los textos. Si bien la identificación puede constituir un punto de partida afectivo importante, su búsqueda exclusiva puede limitar el desarrollo de la capacidad crítica del lector. Desde una perspectiva formativa, la mediación lectora debería propiciar también experiencias de distanciamiento que favorezcan la observación, la imaginación y la exploración de otras posturas, posibilitando así que los lectores infantiles se posicionen como sujetos críticos y éticos frente a las obras literarias.

En este sentido, el acompañamiento que ejercen las mediadoras y los mediadores de lectura en los procesos de formación literaria se configura como un campo pedagógico en constante construcción. Este enfoque encuentra sustento en los planteamientos de la sociología cultural de Bourdieu (1971), que analiza las prácticas lectoras como expresiones de capital simbólico y cultural, y en la concepción de la lectura como experiencia propuesta por Larrosa (2005), quien destaca su dimensión transformadora. Ambas perspectivas permiten comprender la mediación lectora como un espacio de interacción simbólica donde las educadoras se sientan confiadas para construir ambientes lectores significativos, inclusivos y estimulantes. Tales ambientes posibilitan que las infancias vivan la literatura no como un instrumento de aprendizaje, sino como una experiencia cultural y formativa.

De esta manera, la formación literaria en la primera infancia constituye un proceso de iniciación cultural y simbólica, en el cual los niños y niñas acceden a la literatura no desde el dominio técnico del código escrito, sino desde la experiencia sensible, afectiva y lúdica con los textos. En esta etapa, la formación del lector literario se produce a través del contacto con el lenguaje poético, la ficción, la oralidad y la imagen, aspectos fundamentales para el desarrollo de

la imaginación, la creatividad, la estética, la empatía y la construcción del sentido (Colomer, 2010; Mendoza Fillola, 2011; Cerrillo, 2016).

Uno de los principios centrales que guían la formación literaria en la infancia es el reconocimiento de los niños o niñas como sujetos de cultura, capaces de producir interpretaciones propias, emocionarse, dialogar con los textos y apropiarse de estos de manera activa. Lejos de concebir al lector infantil como un receptor pasivo o inmaduro, las investigaciones actuales lo entienden como un lector en construcción, con una capacidad simbólica que se despliega de forma singular a través del juego, la afectividad, la conversación y la mediación adulta (Petit, 2008; Lluch, 2015).

Desde este enfoque, la literatura no se enseña como un saber acabado, sino como una práctica cultural viva que involucra emociones, diálogo y experiencia. Reconoce el valor formativo de los textos literarios como espacios de construcción de identidad, reflexión sobre la realidad y ejercicio del pensamiento. En palabras de Colomer (2010), formar lectores literarios en la infancia implica ayudar a los niños y niñas a habitar los textos, a moverse en ellos con libertad y a construir significados personales desde la experiencia estética.

La selección de textos es un componente clave de la mediación con perspectiva de formación literaria. Ofrecer textos a partir de criterios de calidad: a través de propuestas variadas y de riqueza simbólica, que no subestime al lector infantil y que le permita ampliar su visión del mundo (Lluch, 2015). Por último, es necesario considerar la dimensión institucional de la práctica docente. La didáctica de la literatura en el nivel preescolar se ve condicionada por los marcos curriculares, los tiempos escolares, los recursos disponibles y las políticas de lectura. Por tanto, la formación docente debe incluir no solo conocimientos teóricos, sino también herramientas prácticas para gestionar las tensiones entre el currículo formal y la experiencia literaria significativa (Bombini, 2012; Ríos y Navarro, 2020).

La educadora como mediadora literaria debe poseer un repertorio amplio de obras, conocimiento de los géneros infantiles, habilidades expresivas y sensibilidad para captar los intereses y emociones de los infantes. Además, debe ser capaz de establecer una relación dialógica con los textos, propiciando interpretaciones múltiples y respetando la creatividad de los lectores infantiles. (Mendoza y Reyes, 2020), de esta manera, la educadora representa una figura clave para

vincular la experiencia estética con la formación lectora, favoreciendo que la lectura se viva como un acto de encuentro, descubrimiento y construcción compartida de significado.

Por su parte, Ríos y Navarro (2020) indican que las prácticas de mediación se ven influenciadas por factores institucionales, formativos y personales. La formación inicial de las educadoras, su capital cultural y lector, sus experiencias previas y su acceso a recursos pedagógicos son variables clave para comprender las diferencias en las formas de mediar la literatura en el aula.

Pensar la formación literaria para la primera infancia supone reconocer que la experiencia de leer en preescolar depende, en gran medida, de la mediación lectora del adulto que acompaña a los infantes. La mediación lectora se configura así en la intersección entre textos y mediadoras que, con sus saberes, trayectorias y experiencia, hacen posible el encuentro de niñas y niños con la palabra literaria. Fortalecer su formación como lectoras y mediadoras implica apostar por una práctica pedagógica en la que la lectura se convierta en un espacio de experiencia estética, de conversación significativa y de construcción compartida de sentido.

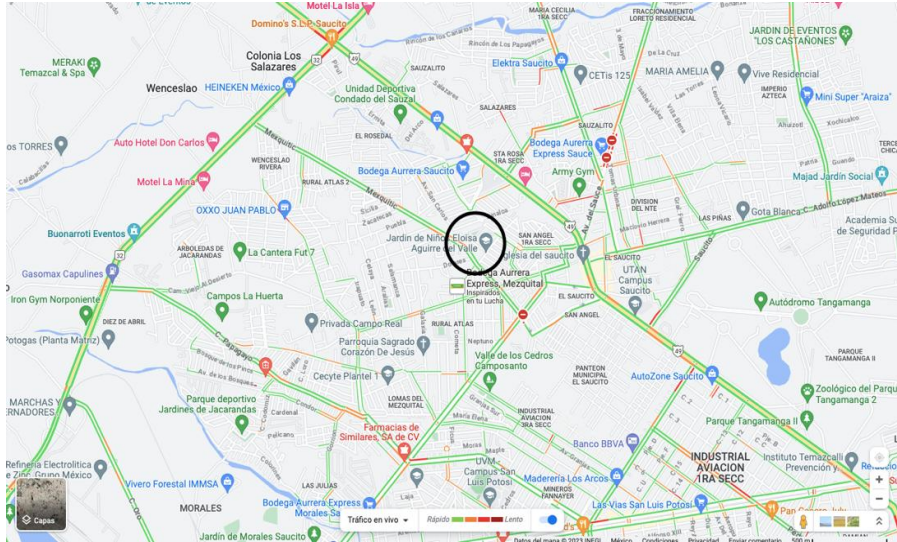
En este marco, la educadora es una agente mediadora que selecciona, interpreta y otorga valor a los textos que circulan en el aula. Su propio itinerario lector, sus concepciones sobre la literatura y su manera de situarse frente al libro inciden directamente en la calidad de las experiencias que propicia. Cuando la mediación se ejerce desde una perspectiva crítica y sensible, la lectura se transforma en una experiencia que involucra emoción, imaginación y reflexión. De este modo, la mediación con perspectiva de formación literaria implica construir condiciones para que niñas y niños se reconozcan como sujetos capaces de interpretar, dialogar y significar el mundo a través de la palabra.

2.3 Territorio Lector: Contexto, Participantes y Técnicas de Recolección de Datos

El trabajo de campo se llevó a cabo en la escuela de educación preescolar Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri, ubicada en la periferia de la zona noreste de la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., en el tradicional barrio conocido como “El Saucito”. Este contexto geográfico y sociocultural resulta relevante para la investigación, ya que configura las dinámicas escolares, las relaciones comunitarias y las oportunidades de acceso a experiencias lectoras que viven las niñas, los niños y las educadoras en el contexto escolar.

Figura 1

Ubicación geográfica del Jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri – Cri dentro del mapa del noreste de la capital potosina.



Este centro educativo brinda atención a niñas y niños que cursan el nivel preescolar y los recibe desde la edad de dos años siete meses hasta los seis años. El edificio escolar es compartido en dos turnos. Por la mañana, en un horario de 9:00 a 12:00 horas, corresponde el espacio al jardín de niños Eloísa Aguirre del Valle. Por la tarde, en un horario de 13:00 a 16:00 horas, opera en turno vespertino el jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri – Cri.

Figura 2

Espacios comunes del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler “Cri -cri”



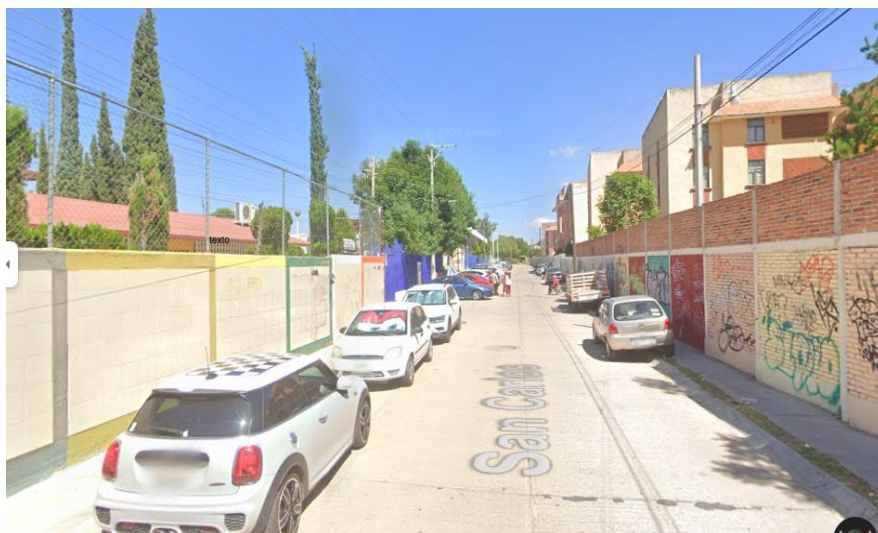
El edificio escolar se localiza en la calle San Vicente esquina con la avenida San Carlos, colonia San Ángel II, en la ciudad de San Luis Potosí, capital del estado. La institución cuenta con una plantilla integrada por cuatro docentes de educación preescolar, una directora, dos personas de apoyo, un docente de educación física y una bibliotecaria. Atiende a una población aproximada de cien niñas y niños por ciclo escolar.

La entrada principal del jardín de niños se ubica sobre la avenida San Carlos. Este edificio, situado en una esquina, forma parte de un conjunto de planteles educativos que confluyen en la zona. En la calle San Vicente, justo detrás del jardín de niños, se encuentra la Escuela Primaria Rafael Nieto Compeán. Por el otro lado, la avenida San Vicente, que constituye una calle cerrada, concentra tres instituciones educativas: en primer lugar, el Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri; a continuación, sobre la misma acera, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO); y enseguida, el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE).

Frente a estos tres edificios escolares se extiende una barda de aproximadamente dos metros de altura, que delimita la parte posterior de un conjunto habitacional de edificios multifamiliares. La superficie de dicha barda presenta numerosos grafitis urbanos, en su mayoría con nombres o símbolos alusivos a pandillas locales.

Figura 3

Vista de la calle San Carlos desde la entrada del jardín de niños.



En cada uno de los planteles próximos al jardín de niños se ubican bibliotecas para el servicio de usuarios, sin embargo, durante la redacción de este diagnóstico, los actores educativos del jardín de niños no habían programado o solicitado asistir a ninguno de estas bibliotecas cercanas. De igual forma, no se habían realizado actividades de invitación a los niños y niñas de preescolar para asistir a actividades lectoras en los dos espacios de educación superior, situación que cambia durante el mes de septiembre de 2024, cuando estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la ENESMAPO, solicitan asistir de forma regular al jardín de niños a leer libros infantiles con los niños y niñas del preescolar.

Al ubicarse en un entorno escolar, es común encontrar estudiantes de todas las edades en las inmediaciones del jardín de niños, tanto por la mañana como por la tarde. Las calles aledañas a la escuela están conformadas por casas habitación de una o dos plantas, además de comercios diversos como cocinas económicas, locales varios, venta de ropa de segunda mano, venta de regalos, cafetería, tiendas de autoservicio, taller mecánico y ferretería. Entre los locales que se encuentran en las inmediaciones de la escuela no hay ninguno con giro de venta de libros o de tipo cultural destinado a la recreación artística o fomento lector entre la población de la colonia.

A la entrada de la colonia, sobre la Avenida San Ángel, a 1 kilómetro aproximadamente del jardín de niños, se ubica el centro comunitario San Ángel, un espacio amplio con instalaciones propicias para el desarrollo del deporte entre los habitantes del sector. Este centro comunitario es una dependencia del gobierno para fomentar el deporte y la recreación de la comunidad, las clases que se imparten son gratuitas. Entre las actividades que se realizan se encuentran clases de fútbol, básquetbol, huertos urbanos, así como campañas de esterilización a mascotas y vacunación. El espacio cuenta con juegos infantiles que son utilizados de manera gratuita y espacios al aire libre para actividades culturales como clases de baile o aeróbicos.

Reconocer el contexto donde se realizó la propuesta de un proyecto lector implica tener conciencia de las necesidades, expectativas y posibilidades de los actores educativos. Conocer expectativas, experiencias con la lectura, intereses y preferencias, prácticas de lectura, soportes y medios en donde se realizan estas prácticas, entre otros antecedentes.

2.4 Metodología

El interés personal por realizar esta investigación es la manera en que las prácticas de mediación lectora de las docentes contribuyen a la formación literaria de niñas y niños en educación preescolar. En este marco, se busca valorar estas prácticas de mediación lectora para reconocer sus alcances, tensiones y posibilidades de transformación. El objeto de estudio son las prácticas docentes de mediación lectora en el nivel preescolar, y el estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, desde un enfoque cualitativo.

La elección del paradigma sociocrítico responde al carácter reflexivo y transformador que requiere la valoración de las prácticas educativas. No se trata únicamente de observar y analizar una realidad determinada, sino de intervenir para transformarla; de esta forma, el proceso metodológico se concibe como sistemático pero flexible, con estrategias y objetivos definidos y con el compromiso explícito de quienes participan en la investigación. La relación entre la investigadora y el fenómeno de estudio se construye a partir de un vínculo de colaboración con las docentes participantes, mujeres comprometidas, para quienes la reflexión y la toma de conciencia constituyen condiciones necesarias del cambio social al que aspira este enfoque.

En coherencia con esta perspectiva, el objeto de estudio se sitúa en un jardín de niños público de la ciudad de San Luis Potosí, S. L. P., descrito con mayor detalle en el apartado de caracterización del territorio escolar. En este plantel de turno vespertino participan cuatro educadoras y la directora, quienes conforman el grupo de sujetas colaboradoras en la investigación.

La investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. (Guardián–Fernández, 2007, p. 222)

Posicionarse en el paradigma sociocrítico, y considerando el postulado de Valles (1997) quien señala que, para el diseño de una investigación cualitativa, se propone que las fases del método sean flexibles, implica plantear una primera pregunta metodológica para guiar la investigación: ¿Cómo reconfigurar las prácticas de mediación lectora de las educadoras para generar experiencias de formación literaria en niñas y niños de preescolar?

El presente estudio es una investigación-acción, Lomax (1990) la define como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.” (p.24). Dicha indagación se da desde el conocimiento del contexto educativo para intervenir asertivamente de acuerdo con la problemática identificada. Por su parte, Stenhouse (1987) señala que:

La investigación ha de llegar al profesor y aún mejor si accede él mismo a través de su participación en el desarrollo de la investigación. La investigación orienta la acción generando investigación-acción (o al menos la adopción de una acción como un modo sistemático de indagación) (p. 56).

Esta investigación tiene por objeto “la interpretación, la comprensión y el análisis de la realidad observada, que busca la construcción de nuevo conocimiento, sin pretensiones de generalización, pero que aporta sugerencias válidas para tener en cuenta en actuaciones posteriores”. (Mendoza, 2004, p. 7), desde la perspectiva del paradigma sociocrítico permitió realizar una reflexión sobre la práctica de las educadoras, contribuyendo así a observar y analizar los procesos de la enseñanza y aprendizaje de una disciplina concreta, en este caso, la didáctica de la literatura, con la posibilidad de mejorar la acción pedagógica y realizar propuestas de innovación.

La elección de la investigación-acción responde a la intención de no estudiar las prácticas de mediación lectora desde una mirada externa o evaluativa, sino de co-construir conocimiento con las docentes, en un proceso que integre teoría, práctica, reflexión y transformación. Esta metodología permitió abordar la mediación como una práctica viva, contextualizada y en constante desarrollo, e involucrar a las educadoras no sólo como objetos de estudio, sino como agentes activas del cambio educativo.

Asimismo, la investigación-acción ofreció un marco adecuado para explorar la dimensión formativa de la literatura en la infancia, entendida no como un contenido prescriptivo, sino como experiencia situada que requiere mediación, sensibilidad y decisiones didácticas.

Este tipo de investigación se llevó a cabo en diferentes fases para facilitar el desarrollo de la misma, por lo que fue necesario crear un plan de acción que posteriormente se llevó a la práctica para poder finalmente evaluar los resultados obtenidos. Al respecto Latorre (2003), Kemmis y

McTaggart (2005) mencionan que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro fases de planificación, acción, observación y reflexión. Para esta investigación, el desglose de actividades para cada fase fueron las siguientes:

Fase 1. Valoración diagnóstica

- Observación de prácticas lectoras existentes en el jardín de niños
- Entrevistas a las educadoras sobre su experiencia como mediadoras y los propósitos de lectura.
- Análisis del contexto institucional, los recursos disponibles y las concepciones sobre la lectura literaria.

Fase 2. Diseño e implementación del proyecto de mediación

- Elaboración, por parte de la investigadora, de un proyecto de formación en mediación lectora dirigido a las educadoras, pero con alcance para las niñas y niños de la escuela y la comunidad educativa.
- Realización de talleres formativos teórico-prácticos sobre literatura infantil, mediación y experiencias literarias para el personal educativo.
- Acompañamiento en la planificación y realización de situaciones didácticas de lectura con niños y niñas denominados espacios lectores.

Fase 3. Observación, análisis y reflexión

- Registro de las experiencias de mediación vividas por las educadoras en los espacios lectores.
- Observación participante en los espacios lectores durante las actividades de mediación lectora.
- Grupo focal de reflexión con las docentes sobre los logros, dificultades, aprendizajes y sentidos emergentes.

- Sistematización de las transformaciones en las prácticas y en la experiencia literaria de los niños y niñas.

La propuesta de realizar investigación-acción desde el paradigma sociocrítico, implicó un compromiso por parte de la investigadora no solamente para establecer líneas de acción, sino para reflexionar sobre la realidad mediante el proceso de construir y reconstruir los supuestos de estudio a partir de analizar, comprender y valorar las prácticas de un determinado grupo y a través de la vinculación teórica y práctica, construir conocimiento y aportar, si es posible, una transformación de estas prácticas de mediación lectora de un grupo de educadoras.

Esta investigación se configura desde dos ámbitos de intervención: talleres de mediación lectora dirigidos a las educadoras y espacios lectores para niños y niñas mediados por las educadoras. Para su valoración, se consideró utilizar dos instrumentos de recolección de datos: registros de la observación directa y los productos del taller realizados por las educadoras; el registro de datos se realiza a través de tres categorías de análisis: criterios de selección, prácticas de mediación para la formación literaria y organización del espacio lector. Sin embargo, es preciso mencionar que este fue un diseño de investigación flexible. Al respecto, Mendizábal (2006), alude sobre el concepto de flexibilidad como:

La posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación (p. 67).

Por lo que el diseño sufrió cambios durante el proceso de trabajo de campo que enriquecieron la propuesta original. En la fase de análisis de los datos recabados, se interpretó la información recogida a la luz de los fundamentos expuestos en el marco teórico, de esta manera se establecieron conexiones entre la fundamentación teórica y las prácticas reales de educadoras como mediadoras de lectura en su labor de formar lectores literarios. El establecimiento de conclusiones fue determinado por contraste entre los resultados y hallazgos de los talleres de mediación y de los espacios lectores.

Participantes

- Investigadora: responsable del diseño del proyecto, facilitación de talleres, observación y sistematización y evaluación.
- Educadoras y directora de escuela de educación preescolar: participantes activas en la formación y en la implementación de las propuestas lectoras.
- Niñas y niños de tres a seis años: participantes indirectos pero centrales, destinatarios de las prácticas de mediación.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos que permitieron comprender de manera integral las prácticas de mediación lectora y los procesos de formación literaria observados en el contexto preescolar. La selección de estas herramientas respondió al enfoque cualitativo del estudio y a la naturaleza participativa de la intervención, privilegiando la observación directa, la reflexión compartida y el registro de las experiencias vividas por las educadoras, los niños y las niñas. En la siguiente tabla se muestran las técnicas e instrumentos utilizados, su propósito dentro del proceso investigativo, con el fin de dar cuenta de las estrategias metodológicas que sustentan el análisis posterior.

Tabla 1

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica	Instrumento	Propósito
Observación participante	Diario de campo y registros audiovisuales	Documentar las prácticas de mediación lectora de las educadoras y las manifestaciones lectoras de niñas y niños participantes.
Entrevistas y grupo focal	Guía semiestructurada	Analizar las concepciones, motivaciones y transformaciones en las docentes, así como la manera en que las niñas y los niños experimentan la literatura.
Talleres formativos	Grabaciones y formatos de registro	Examinar los procesos de formación docente en mediación lectora y su aplicación en el diseño e implementación de espacios lectores.

Nota. Elaboración propia a partir del diseño metodológico de la investigación.

La articulación de estas técnicas e instrumentos permitió construir una visión amplia y reflexiva del fenómeno estudiado, fortaleciendo la validez de los hallazgos mediante la triangulación de fuentes y la observación situada de las prácticas de mediación lectora y los procesos de formación literaria en el ámbito preescolar.

2.5 Planteamiento del Problema

En México, las condiciones sociales y económicas determinan en gran medida las oportunidades educativas y culturales de las personas desde los primeros años de vida. El acceso desigual a bienes simbólicos como el arte, la literatura y la lectura se traduce en brechas de desarrollo que comienzan antes incluso de ingresar a la escuela. El proyecto Pacto por la Primera Infancia A.C. (2024), colectivo mexicano conformado por más de 500 organizaciones que tienen como iniciativa posicionar a la primera infancia como prioridad nacional, implementando 12 metas para mejorar nutrición, vacunación y desarrollo integral, advierte que más de dos millones de niñas y niños menores de seis años están en riesgo de no alcanzar su pleno potencial, y alrededor de siete millones viven en condición de pobreza. Ante esta realidad, se vuelve necesario que las instituciones educativas asuman un papel activo en la compensación cultural desde la primera infancia.

Desde la perspectiva de la formación literaria a través de los proyectos culturales en la escuela, especialmente aquellos que promueven el encuentro con los libros y el arte, son herramientas decisivas para garantizar experiencias de aprendizaje significativas y equitativas. Estos proyectos amplían las posibilidades de acceso simbólico al conocimiento y al arte, favoreciendo la construcción de una identidad lectora desde los primeros años. Colomer (1999), una de las autoras más influyentes en el campo de la didáctica de la literatura y la formación de lectores literarios, ha señalado funciones de la literatura infantil que van más allá del entretenimiento. Su obra muestra cómo los textos literarios para niños y niñas contribuyen a la construcción de significados, identidades y vínculos sociales.

Desde un enfoque teórico, Bourdieu (1984) sostiene que los conocimientos, habilidades, disposiciones y formas de comportamiento transmitidos socialmente se convierten en un recurso simbólico que otorga ventaja dentro de los sistemas educativos y sociales. “Ese código interiorizado llamado cultura funciona como capital cultural” (p. 28), enfatiza que el capital

cultural se adquiere en los espacios donde se socializa la palabra, el arte y la sensibilidad. La noción de capital cultural propuesta por Bourdieu (1984) permite comprender cómo la cultura y la educación se convierten en mecanismos de reproducción o transformación social, dependiendo de las oportunidades que cada grupo tiene para acceder a ellas. Desde esta perspectiva, los proyectos culturales en la escuela como espacio donde se socializa la palabra, el arte y la lectura representan no solo una estrategia pedagógica, sino también una práctica de equidad simbólica que busca compensar las desigualdades estructurales heredadas.

No obstante, este enfoque contrasta con las orientaciones predominantes de los organismos internacionales, cuyas evaluaciones suelen traducirse en políticas educativas centradas en la medición del rendimiento académico, como las recomendaciones para elevar los índices de lectura entre la población que se evalúan a través de pruebas estandarizadas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), conocido por sus siglas en inglés PISA. Estas políticas, al priorizar indicadores cuantitativos, tienden a reducir la formación cultural y estética a parámetros de evaluación, desplazando el valor de las experiencias literarias, artísticas y de mediación cultural que contribuyen al desarrollo integral de la infancia.

En este sentido, la incorporación de proyectos culturales en la educación preescolar no solo responde a un compromiso pedagógico, sino también a una postura crítica frente a los modelos estandarizados, al reivindicar la cultura como derecho y como forma de justicia educativa y social. Tal como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2023) “brindar atención y educación a la primera infancia se considera un medio para promover la equidad y la justicia social, un crecimiento económico inclusivo y el avance del desarrollo sostenible” (párr. 3), lo que reafirma la necesidad de fortalecer propuestas educativas que integren la cultura, la literatura y el arte desde los primeros años de vida.

No obstante, las orientaciones de los organismos internacionales no siempre se traducen en políticas que prioricen estos enfoques humanistas y culturales. Las sugerencias y lineamientos emitidos por instancias como la UNESCO y la OCDE influyen de manera directa o indirecta en el diseño de políticas educativas en el ámbito latinoamericano, determinando objetivos nacionales, currículos, contenidos y programas extracurriculares que conforman las reformas de la educación en países como México.

La UNESCO (2020) ha señalado que el acceso temprano a la lectura y a los libros constituye una condición indispensable para reducir brechas sociales y educativas en las regiones, mientras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) subraya que la estimulación a través de la lectura compartida durante los primeros seis años es decisiva para el desarrollo integral de la infancia. Estas perspectivas conectan de manera directa con la influencia de los organismos multilaterales en el diseño de objetivos educativos nacionales y en la definición de indicadores de calidad de los aprendizajes, donde la formación lectora ocupa un papel central.

En las reformas curriculares en México, la literatura se ha considerado un punto de inflexión para ser parte de la formación de ciudadanos durante su escolaridad obligatoria que comprende los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria que abarca de los tres a los quince años de edad de la población. En la Reforma de la Educación Básica de 2011 (RIEB), se propuso la educación integral como objetivo del programa de estudio. En la educación preescolar, la literatura queda inserta en los estándares curriculares del español con el propósito de que los niños “desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven”. (SEP, 2011, p. 27). La literatura se ve implícita en el campo del lenguaje y la comunicación como un recurso didáctico para que las niñas y niños adquieran competencias de lectura y escritura. Cabe señalar que no se menciona el término “literatura” en el descriptor del campo, pero se sugiere su uso como un tipo de texto que forma parte de los recursos de lectura.

En la educación preescolar, la aproximación al lenguaje escrito se favorecerá mediante oportunidades que les ayuden a ser partícipes de la cultura escrita; es decir, explorar y conocer diversos tipos de textos que se usan en la vida cotidiana y en la escuela. (SEP, 2011, p. 46)

El hecho de que no se mencione explícitamente el término “literatura” en el descriptor del campo revela una falta de reconocimiento de la literatura como una experiencia estética, cultural y subjetiva, que trasciende su uso como tipo de texto o instrumento para aprender a leer y escribir. Esta omisión puede limitar la riqueza de las prácticas de mediación lectora en el nivel preescolar, al subordinar lo literario a lo funcional, y no como un medio de formación del pensamiento simbólico, crítico y estético para la comprensión del mundo.

Si bien el documento oficial (SEP, 2011) reconoce la importancia de que los niños y niñas se aproximen a la cultura escrita mediante el contacto con diversos textos, no se distingue entre los diferentes propósitos y cualidades de dichos textos, lo que puede generar ambigüedad en la práctica docente. En este sentido, es necesario un posicionamiento pedagógico que reivindique el valor propio de la literatura infantil como vehículo de significación, goce estético y construcción de sentido, y no únicamente como herramienta de alfabetización inicial.

La reforma educativa de 2018 propone aprendizajes clave como el planeamiento pedagógico de la educación básica. En educación preescolar, la literatura aparece en este currículo en el campo formativo de lenguaje y comunicación, aunque en este programa se incluye el término “literatura”, queda implícito desde una perspectiva instrumental para cumplir con el propósito de la alfabetización inicial.

La aproximación a la lectura y la escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial; este nivel implica dos vertientes de aprendizaje: por una parte, en relación con el uso y las funciones de los textos (recados, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas) ... a través de poner a disposición de los niños diversos textos informativos, literarios y de uso en la vida cotidiana. (SEP, 2018, p. 190-192)

El término “literatura” se menciona en el programa, pero su inclusión carece de una delimitación clara que permita definirla no como un tipo de texto, lo que diluye su especificidad como experiencia estética y simbólica en el contexto educativo.

Este enfoque curricular coloca a la literatura al mismo nivel funcional que otros textos utilitarios (recados, instrucciones, notas, etc.), lo cual puede encarecer su tratamiento en el aula y limitar la comprensión de su valor formativo. Si bien el contacto con una variedad de textos es indispensable en la educación preescolar, el hecho de que la literatura se considere como parte de un repertorio para cumplir con fines alfabetizadores reduce su potencial como experiencia para fomentar la sensibilidad y el pensamiento crítico.

Los organizadores curriculares del programa de estudio 2018 en el campo formativo de lenguaje y comunicación son: oralidad, estudio, literatura y participación social. El organizador curricular de literatura señala como eje las prácticas sociales del lenguaje a través de la lectura de narraciones de diversos subgéneros y plantea como aprendizaje esperado “la producción,

interpretación e intercambio de cuentos, fábulas, poemas, leyendas, juegos literarios, textos dramáticos y de la tradición oral” (SEP, 2018, p. 194). En este plan continúa la visión de la literatura desde una función instrumental, lo que limita las posibilidades de construir sentido lector desde la primera infancia.

Además, al insertar la literatura dentro de un campo que prioriza el desarrollo de habilidades lingüísticas, se corre el riesgo de instrumentalizarla pedagógicamente, dejando de lado su función como objeto cultural y como medio para acceder a experiencias estéticas. Esta visión contrasta con enfoques que reconocen la literatura infantil como una forma de conocimiento y de construcción subjetiva, lo cual exige prácticas de mediación lectora intencionadas y formadas en criterios literarios, no solo utilitarios.

En este sentido, se vuelve necesario reivindicar la literatura en el currículo no como medio, sino como fin en sí misma, capaz de enriquecer la formación integral de los niños y niñas desde sus primeros encuentros con la palabra escrita.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022) reconoce la literatura como un medio para el desarrollo integral de las niñas y los niños, al propiciar experiencias significativas de lenguaje, imaginación y pensamiento crítico desde la primera infancia. En el marco de la educación preescolar, la NEM plantea que el acercamiento a los textos literarios favorece no solo la adquisición de capacidades comunicativas, sino también la construcción de una conciencia social, en la medida en que las niñas y los niños interpretan el mundo a través de la palabra, el relato y la emoción compartida. Este enfoque concibe a la lectura y la escritura como prácticas culturales que promueven la literacidad. (SEP, 2019).

No obstante, aunque la Nueva Escuela Mexicana reconoce el valor formativo de la literatura en la primera infancia al orientarla hacia la construcción de literacidad y capacidades comunicativas, su formulación curricular mantiene ambigüedad en cuanto a las condiciones específicas que favorecen la formación del lector literario. Al enfatizar resultados funcionales como la adquisición de habilidades lingüísticas o la interpretación sociocultural, corre el riesgo de desplazar la especificidad estética y cognitiva que caracteriza a la experiencia literaria. En este sentido, Orozco y Pérez (2021) argumentan que más allá de entender la lectura como “pretexto para desarrollar la literacidad”, es preciso reconocer que la formación lectoral implica un pacto

entre lector y texto literario que considera la edad, la etapa de lectura y, especialmente, el momento emotivo de quien lee, así como la necesidad de una mediación que fomente la interacción crítica con la literatura (Orozco y Pérez, 2021). Esta tensión entre un enfoque curricular y las condiciones reales de mediación docente subraya la pertinencia de la presente investigación: hacer visible cómo las prácticas de mediación lectora de las educadoras contribuyen la articulación de experiencias literarias significativas en el nivel preescolar.

Este recorrido contextualiza la formación literaria de niños y niñas como una necesidad en el currículo mexicano de la educación preescolar. Ante esta panorámica, se hace explícito que la formación literaria en la primera infancia ha sido reducida a un enfoque instrumental como un recurso para alcanzar objetivos dirigidos a la alfabetización.

En las últimas décadas, los gobiernos de América Latina han hecho énfasis en la construcción de referentes curriculares y programas específicos para la formación de lectores que impacten en los resultados internacionales para evaluar competencias lectoras. En el caso específico de México, los programas lectores se han diseñado a la par de las reformas educativas para incidir en los resultados estandarizados de pruebas globales de lectura.

Estos programas han sido propuestos en cada gobierno con la intención de fortalecer los objetivos educativos por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Una de las líneas que enmarcan dichos programas está dirigida a mediadores y mediadoras de lectura como aquellas que pueden fomentar, animar y propiciar el encuentro entre los libros y las niñas y niños del país. El Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL) instaurado desde 1995 señala en su portal virtual, en el apartado denominado *nosotros* que “se trata de una de las iniciativas más importantes de fomento al libro y la lectura que reconoce en la cultura escrita un motor de desarrollo y vía para la equidad y la inclusión social” (PNSL, 2022, párr. 3). Tiene como objetivo crear espacios comunitarios para la mediación lectora y define a los mediadores como ciudadanos que promueven la lectura, que acompañan a los lectores en sus procesos lectores. Este programa está dirigido a cualquier adulto interesado en promover espacios de lectura con comunidades lectoras. La relevancia de su documento atiende también a respuestas docentes aculturizadas, que en ese sentido y al conocer programas con estas iniciativas educativas, no se llevan a cabo por la falta de reconocimiento del docente o mediador.

Por otro lado, el Programa *Libros del Rincón* consistía en dotar a las escuelas públicas de educación básica de un corpus de libros para equipar bibliotecas escolares y de aula. Este programa enfatizó la relevancia del acceso a los estudiantes de escuelas públicas a libros durante su trayectoria escolar, las colecciones divididas en libros informativos, literarios y libros-álbum, se conformaron de textos elegidos por editoriales reconocidas por ser especialistas en literatura infantil y juvenil. El programa inició en la década de los noventa y estuvo activo en cuanto a distribución de libros hasta el año 2018.

El Programa Nacional de Lectura (PNL) del año 2010, propuso estrategias nacionales para relacionar la formación de lectores y el uso de los acervos de las bibliotecas escolares con el currículo de la educación básica que promovía el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos por medio de actividades para fortalecer las prácticas de cultura escrita en la escuela. Para tal fin, el docente fue considerado como un aplicador de actividades que debía garantizar su consecución en el aula. “El docente frente a grupo desarrollará 5 Actividades permanentes en el aula que garanticen la circulación de los libros, el diálogo y la reflexión sobre las lecturas que realizan los alumnos” (PNL, 2011, p. 4).

Además de las estrategias dirigidas a docentes en servicio para garantizar la lectura en la educación básica, la Dirección para Escuelas Normales inició la reforma del currículo de la licenciatura en educación preescolar en el 2012, donde se incluye el espacio curricular *literatura infantil y creación literaria*. En el 2018, la reforma curricular de la licenciatura en educación preescolar, considera el curso de *literatura infantil*, que propone de manera explícita la formación de docentes como mediadoras y mediadores de lectura. A la par de estas reformas curriculares de educación normal, la SEP propone la estrategia “Educación y Cultura” en el 2017, iniciativa dirigida a estudiantes, docentes y comunidad normalista en general a través del programa “Leer para la vida”, como una propuesta para crear experiencias lectoras significativas entre los estudiantes de las Escuelas Normales del país. Asimismo, la oferta cultural dirigida a mediadores en México es todavía reducida y altamente centralizada en zonas urbanas.

Las intervenciones tempranas orientadas al acompañamiento de madres y docentes educadoras durante la primera infancia son fundamentales para el desarrollo integral de niñas y niños menores de seis años. En el caso de México, el Banco Interamericano de Desarrollo (2013), documenta que los programas de estimulación temprana tienen un efecto positivo en las

capacidades cognitivas y socioemocionales cuando se articulan estrategias de cuidado, nutrición y educación en los primeros años de vida (Myers, 2013). Sin embargo, en la práctica, las políticas públicas priorizan aspectos urgentes como la protección, la salud y la alimentación, en este sentido, la lectura y el acompañamiento sistemático a mediadoras o mediadores no se considera una prioridad. Como advierte Alaníz-Hernández (2020), la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI) presenta áreas de oportunidad para tener un alcance efectivo en el ámbito educativo y cultural.

El programa federal *Alas y Raíces*, impulsado por la Secretaría de Cultura, constituye una de las principales iniciativas para acercar experiencias artísticas y literarias a la población infantil en México. Por otro lado, el Programa Nacional Salas de Lectura se ha consolidado como un esfuerzo complementario orientado a la formación de mediadores y al fomento de comunidades lectoras en diversos estados del país. No obstante, aunque ambas iniciativas representan avances significativos en la democratización del acceso a la cultura escrita, su cobertura territorial continúa siendo desigual: las acciones de *Alas y Raíces* se concentran principalmente en la Ciudad de México y algunas capitales estatales, mientras que las *Salas de Lectura* enfrentan limitaciones en cuanto a recursos, capacitación sostenida y alcance (Secretaría de Cultura, 2023). Esta situación restringe la posibilidad de que mediadores de lectura se interesen y participen en experiencias de mediación y en actividades culturales dirigidas a la primera infancia, esto reproduce brechas en el acceso a la literatura y la cultura desde los primeros años de vida.

La formación docente constituye un eje fundamental para que las prácticas de mediación lectora en el ámbito escolar favorezcan de manera efectiva la formación literaria de niñas y niños, un cambio de paradigma que ha sido más visible con la propuesta de planes de estudio que visibilizan la relevancia de la literatura. Sin embargo, el estudio de este fenómeno conlleva a observar, explicar y buscar la transformación de las prácticas de mediación lectora de los docentes que ya están en servicio, por lo que es necesario realizar una reflexión sobre su actuar, asumirse como mediador de lectura implica redefinir la educación literaria desde diversas perspectivas. Al respecto, Arizpe (2028) comparte los beneficios de la formación literaria de los docentes y adultos cuidadores de la primera infancia porque la literatura infantil puede proporcionar un equilibrio en el impacto de las palabras cuando se trata de temas fuertes y emotivos.

También es una plataforma hacia la literacidad emergente, la apreciación de las artes visuales y la comprensión de elementos literarios como la ironía o la metaficción. De igual forma estimula que la lectura sea placentera o seductora, no sólo por los rasgos humorísticos y los guiños a los lectores de todas las edades, sino también porque invitan a la curiosidad y alientan el deseo de crear una historia coherente y completa a través del enlace entre palabra e imagen.

Reconocer la relevancia del rol de mediación en la educación preescolar es determinante para comprender su influencia en la formación de lectores literarios, “con lectura literaria no me refiero a un mediador que se restringe únicamente a las obras literarias (aun cuando la literatura constituya un corpus privilegiado para la consecución de sus objetivos), sino más bien a aquel que propicia una postura de lectura que conjuga participación y sentido en la relación establecida con los textos” (Munita, 2015, p. 8). De este modo, la mediación trasciende el acto técnico de leer y se convierte en una práctica cultural y pedagógica que permite a los lectores infantiles conversar, interpretar, recrear y apropiarse de los textos. En consecuencia, la labor de mediar se vincula estrechamente con la formación de sujetos críticos y sensibles, capaces de establecer una relación estética y reflexiva con la literatura desde sus primeros años escolares.

Al situarnos en el contexto de la educación básica actual en México, los docentes que se encuentran laborando en escuelas de educación pública deben ejercer la docencia considerando los constantes cambios que se generan a partir de las políticas educativas: de acuerdo a los currículos propuestos por gobiernos en turno, existe un trasfondo educativo que atender como la aplicación de un currículo a la par del plan de estudio vigente durante un mismo ciclo escolar, atender a diversas realidades, contextos, necesidades y las capacitaciones o actualizaciones que conllevan estos cambios educativos a los que hay que adaptarse para lograr los resultados educativos que se le demanden en su quehacer docente. Al respecto, Orozco (2021) explica que:

El docente se enfrenta, por tanto, a un reto de doble complejidad: cumplir con un currículo determinado que se mantiene dentro de los márgenes del canon y, además alcanzar una de las grandes utopías de los planes educativos: el fomento de la lectura y la formación lectora, aun cuando durante su formación como docente (incluso en su trayecto como estudiante en los diferentes niveles educativos), la prioridad fue el enfoque lingüístico o comunicativo funcional de la lengua, pero no el enfoque de lectura literaria que ayuda a la formación del individuo mismo como lector empático con su realidad sociocultural. (p. 8)

A esta situación se añaden factores como las escasas prácticas de lectura del docente, el desconocimiento de estrategias de mediación, la posibilidad de contar con acervo suficiente y variado de libros infantiles en la escuela y el poco o nulo interés que posiblemente se tenga por la práctica de la lectura con un objetivo de formación literaria. A partir del análisis realizado durante la valoración diagnóstica que se presenta en esta investigación, se concluye que las educadoras tienen interés por el desarrollo lector de las niñas y niños: leer cuentos es una práctica cotidiana en el jardín de niños y la manera de leerles en voz alta, una práctica emergente destacable, sin embargo, el objetivo de la lectura es completamente utilitario: se lee para enseñar o reforzar un tema, un valor o una actitud o bien, como una práctica intermedia para pasar de una actividad a otra.

La lectura en la primera infancia no solo constituye una herramienta de acceso al lenguaje y al desarrollo cognitivo de niñas y niños, sino que también ofrece a mediadores y docentes una oportunidad de fortalecer sus propias prácticas pedagógicas y didácticas. En tanto experiencia compartida, la mediación lectora permite a los profesionales de la educación construir vínculos afectivos y de confianza con los niños y niñas, lo cual resulta fundamental para generar un espacio escolar seguro y estimulante. Además, los procesos de lectura dialógica favorecen la capacidad docente para observar, interpretar y acompañar los ritmos individuales de aprendizaje para brindar una enseñanza sensible y personalizada.

Por otra parte, la lectura literaria se convierte en un espacio de formación continua para quienes la median. Al explorar y conocer diferentes géneros, autores, formatos de libro y recursos literarios, los mediadores y docentes desarrollan competencias críticas que se reflejan en su práctica educativa. Estas experiencias también amplían sus habilidades comunicativas, pues la narración, la entonación y la conversación con la infancia se transforman en estrategias pedagógicas transferibles a otros ámbitos del aula y de la vida comunitaria.

Finalmente, la lectura compartida ofrece un horizonte de innovación y creatividad para la labor docente. La literatura infantil, con su riqueza estética y simbólica, no sólo es instrumento de enseñanza del lenguaje, sino también detonador de la apreciación al arte, a la observación, al juego y al pensamiento crítico. Para las y los mediadores, esto implica la posibilidad de diseñar experiencias educativas que trascienden lo instrumental y que se orienten al disfrute, la exploración, al goce estético, pensamiento crítico y a la construcción de comunidad. En este

sentido, la lectura no se limita a ser un recurso utilitario, sino que se reconoce como una práctica transformadora que beneficia tanto a la infancia como a los adultos responsables de su formación.

Ante la pregunta: ¿Por qué las educadoras deberían intencionar la mediación lectora hacia un proceso de formación literaria de niñas y niños en edad preescolar? Es importante dejar en claro que, para las niñas y niños, los encuentros con la literatura infantil no se producen como un conjunto de contenidos que deben aprender, sino como experiencias con las que entran en contacto a través de la voz y la palabra. La lectura desde una perspectiva social es un factor determinante para el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas. La experiencia lectora en la primera infancia crea un vínculo afectivo, es una forma de conocer el mundo, el contexto y a sí mismos. La formación literaria en la primera infancia es una manera de dialogar con el texto, con los otros y con una misma o mismo. Tauveron (1990) destaca que la lectura implica un placer estético, intelectual y cultural que, lejos de operar por magia, se construye.

2.6 Justificación

Para determinar la relevancia de la formación de lectores literarios como proceso fundamental en el marco de los fines de la educación preescolar en México, conviene conocer la panorámica actual de evaluaciones internacionales y nacionales que derivan en consensos políticos y educativos nacionales sobre el tema.

La formación de lectores es una prioridad para países latinoamericanos que presentan bajos índices de lectura entre los ciudadanos, lo anterior derivado de los resultados que se obtienen de las pruebas estandarizadas que aplican organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que ha puesto énfasis en la lectura como un indicador del desarrollo humano. En este sentido, los resultados de la prueba estandarizada PISA 2018 y que en el caso de México son analizados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), respecto al desempeño de los niños, niñas y jóvenes mexicanos en la lectura, señala que:

El estudiantado de México obtuvo un promedio de 420 puntos y una desviación estándar de 84. Este resultado está 63 puntos por debajo del promedio de la OCDE, lo cual se vincula con los enormes desafíos que enfrenta el sistema educativo mexicano para cumplir con el derecho al aprendizaje de niños y jóvenes.

En el ámbito nacional, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía presenta datos a través del Módulo sobre lectura (MOLEC). Destaca para esta investigación los estímulos de la infancia para la práctica de la lectura. Los datos recuperados en noviembre 2025 ofrecen un punto de partida cuantitativo para argumentar que invertir en lectura y mediación lectora es una necesidad y una realidad emergente en México al declarar que “dos de los principales estímulos para la práctica lectora en la infancia fueron la existencia de libros diferentes a los de texto en casa (64.4 %) y ver a sus padres o tutores leer (52.2 %). En el ámbito escolar la motivación por parte del docente para leer libros distintos a los de texto se reportó en 64.7 %.” (INEGI, 2025, p. 36). Los hallazgos muestran que factores como la disposición de libros en el hogar y en la escuela y el modelo lector de los padres, tutores y docentes están asociados con ser lector en la adultez. Lo anterior refuerza la idea de que la mediación (tanto en hogar como en escuela) es un factor clave para incidir en estímulos lectores.

Por otra parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2025) determina en el estudio sobre el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes en México, que para el año 2022, solo 3 de cada 10 niñas y niños menores de 5 años tenían al menos tres libros infantiles en casa, mientras que 41.7 % no tenía ninguno. Este dato evidencia que para gran parte de la primera infancia en México, el entorno doméstico no garantiza un ambiente lector. De ahí se desprende la necesidad de espacios lectores institucionales (preescolar, bibliotecas, proyectos comunitarios) y de mediadores formados que ofrezcan experiencias lectoras sistemáticas.

Lo anterior constituye un referente cuantitativo para la conformación de programas educativos centrados en la formación de lectores en el país, pero también evidencia la necesidad de fortalecer la mediación lectora desde la primera infancia. En este sentido, la Estrategia Nacional de Lectura y la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (2022) reconocen que la lectura debe asumirse como una experiencia compartida, situada y socialmente significativa, y que son los docentes quienes pueden convertirla en una práctica cotidiana dentro de las escuelas. Para el caso de la educación preescolar, estos referentes sitúan el rol docente de las educadoras como mediadoras de lectura como un nicho en la política educativa, pues de sus decisiones sobre procesos de mediación depende que los hallazgos identificados por el MOLEC se traduzcan en procesos de formación lectora para niñas y niños.

La lectura a temprana edad se concibe como una práctica social que habilita la construcción de significados y el ejercicio del pensamiento crítico, dimensiones indispensables para la formación literaria y para el aprendizaje escolar posterior, además de brindar acceso al imaginario colectivo, al reconocimiento del lenguaje y las formas literarias y la socialización cultural. No obstante, el acceso a tales experiencias no es homogéneo: existen brechas que reproducen desigualdades desde la infancia, limitando el potencial de desarrollo de quienes no cuentan con entornos favorecedores de la lectura.

La inequidad se manifiesta desde los primeros momentos de vida. El contexto socioeconómico en que nace una niña o un niño incide de manera determinante en su desarrollo posterior, como advierte el enfoque de equidad en la primera infancia propuesto por Heckman (2006), quien señala que las intervenciones más costo-efectivas son aquellas que se realizan en los primeros años de vida, ya que impactan directamente en el capital humano futuro. En el caso de México, el reposte de la Asociación Pacto por la Primera Infancia A.C. (2024) que señala más de dos millones de niñas y niños menores de seis años en riesgo de no alcanzar su potencial de desarrollo y que siete millones viven en condiciones de pobreza; estos datos refuerzan la necesidad de políticas públicas integrales que garanticen el acceso a experiencias de aprendizaje tempranas y de calidad, como la lectura en voz alta y la conversación a través de la mediación lectora, consideradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) una de las prácticas más poderosas para estimular el lenguaje, el pensamiento simbólico, crítico y la imaginación desde la primera infancia. Este dato refuerza la idea de que garantizar la lectura para niños y niñas menores de seis años debe considerarse prioritario en la escuela. Asimismo, invita a reconocer que el disfrute de historias y el contacto con la literatura son derechos culturales de la infancia, tal como lo establece el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia a través de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989). Promover la imaginación y el gozo estético de la palabra desde la primera infancia es indispensable para la construcción de una sociedad más equitativa y con mayores oportunidades de desarrollo.

Ante este panorama, resulta factible que desde la infancia se generen experiencias de formación literaria en la escuela, para tal fin es preciso modificar concepciones y prácticas de mediación lectora que reducen a la literatura a su función instrumental. En el contexto de la educación en México afinar la mirada al rol de las educadoras como mediadoras de lectura en

preescolar, puede representar un punto de partida para la formación de lectores literarios. De acuerdo con Risopatrón (2011) en América Latina, la mayoría de los niños y niñas no encuentran en la familia un agente de iniciación lectora, por lo que es deber del Estado, a través de la escuela y las bibliotecas públicas, desempeñar este rol fundamental y democratizador. El estudio de este fenómeno conlleva a observar, analizar, explicar y buscar la transformación de las prácticas de mediación lectora. Por lo que es necesario realizar una reflexión profunda sobre el actuar docente, asumirse como mediador o mediadora de lectura implica redefinir la educación literaria desde diversas perspectivas.

Al respecto, Chambers (2007) señala que para formar lectores literarios es necesario que los adultos facilitadores compartan el entusiasmo y el amor por la lectura, la construcción de significado al propiciar situaciones para la búsqueda colectiva de experiencias en lugar de priorizar las comprensiones individuales. También refiere la necesidad de compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos.

Este referente resulta pertinente en el contexto de la educación en México como una alternativa para potenciar el rol docente como mediadoras y mediadores de lectura en la educación preescolar con el objetivo de formar lectores literarios desde la primera infancia. El interés como investigadora es el de aportar a la construcción de puentes entre la escuela y la cultura, entre los objetivos de fomento lector y formación literaria.

La lectura en la escuela ha priorizado su concepción lingüística y aunque se ha impulsado el fomento por las prácticas lectoras, no se ha logrado modificar del todo esta idea tradicional. La lectura en las escuelas mexicanas debe dejarse de ver como una actividad individual o para unos pocos dotados de habilidades especiales, sino que se debe de concebir como una actividad eminentemente colectiva en la que intervienen diferentes fuentes y discursos. (SEP, 2019, p. 31)

Realizar una propuesta de mediación lectora con la finalidad de generar experiencias de formación literaria para niñas y niños de preescolar, representa una oportunidad para contribuir a la formación continua de las docentes en educación preescolar para intencionar las prácticas de mediación lectora hacia la formación literaria en preescolar. Para que suceda la formación literaria desde la infancia, es conveniente que las educadoras realicen prácticas de mediación eficaces y que

los proyectos escolares del jardín de niños presenten entre sus propuestas prácticas que generen experiencias lectoras como una oportunidad para acercar a las niñas y niños a los libros y crear espacios donde se lea para construir sentido.

La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de “lo que no se entiende” y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos. Si la escuela aceptara expresamente –institucionalmente– ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias. (Montes, 2006, p. 7)

Han sido ampliamente estudiados y difundidos los beneficios de formar lectores desde la primera infancia, el contacto de las niñas y niños con los libros resulta provechoso para incrementar el vocabulario, estimular la imaginación e incluso, desde un punto de vista utilitario, reforzar conocimientos, valores y actitudes deseables. Colomer (2005) explica que la literatura infantil constituye una *escalera* que ayuda a las niñas y niños a dominar formas cada vez más complejas de usos del lenguaje y de representación artística, así distingue tres funciones de la literatura infantil: 1. La entrada al imaginario colectivo, para reconocer el repertorio de imágenes simbólicas, mitos y fórmulas tipificadas en los libros para entender el mundo y las relaciones sociales; 2. El aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos que se usan en las culturas, progresar en el dominio de estructurar diversas narraciones y el acceso al lenguaje figurado; y 3. La socialización cultural, que amplía el diálogo entre la colectividad y los infantes para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuera el mundo.

Además de estos beneficios, y considerando la formación literaria como un objetivo central de la lectura, investigaciones recientes en el campo de la didáctica de la literatura y la neurociencia aportan evidencia sobre la incidencia de la lectura literaria en el desarrollo cerebral. Mata (2016) señala que “la lectura de textos literarios activa numerosas áreas del cerebro y modifican significativamente su estructura, una cuestión nada banal, pues vendrían a señalar cómo los textos de ficción, también los destinados a la infancia, pueden influir en el pensamiento, las emociones y el comportamiento de los seres humanos” (p. 50). En este sentido, la literatura no solo constituye un recurso estético y cultural, sino también un medio para que niñas y niños comprendan y elaboren su experiencia vital. Desde edades tempranas, los lectores manifiestan inquietudes,

temores y expectativas que buscan ser respondidos en su interacción con los adultos y con los textos. La lectura literaria, por tanto, favorece procesos de reflexión sobre el mundo, suscita preguntas acerca de aquello que no se comprende aún y posibilita el desarrollo de una conciencia crítica y emocional que acompaña la formación integral del ser humano.

Lo cierto es que la literatura infantil aborda las cuestiones que importan y preocupan a los niños –¿Por qué se muere la gente?, ¿Por qué los padres dejan de quererse?, ¿Por qué tengo miedos?, ¿Por qué hay guerras?, ¿tendré amores? – y que los adultos, bien por temor, desinterés o puritanismo, se resisten a menudo a aceptar. La cuestión entonces es determinar qué debería hacerse con esos libros, qué se espera que ocurra tras su lectura. (Mata, 2014, p. 115)

La lectura literaria puede ayudar a cuestionar las tensiones y contradicciones entre los discursos que las niñas y niños escuchan en el hogar y en la escuela, al tiempo que favorece encuentros que propician el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de opiniones, la escucha y la paciencia. En ese proceso, a través de la literatura, los lectores encuentran un espacio para reflexionar, crecer y desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y de los demás. De ahí que, en palabras de Martha Nussbaum (1997), la literatura cultiva la capacidad de “trascender lealtades locales y aproximarse a los problemas mundiales como ciudadanos del mundo” (p.49) configurándose como una práctica formativa que trasciende lo escolar y contribuye a la construcción de una conciencia ética y empática, capaz de ampliar la mirada de niñas y niños hacia otras realidades y promover una comprensión más humana y solidaria.

Que un adulto se ocupe por propiciar una experiencia lectora donde se lea en voz alta a los infantes y después generar un espacio de acompañamiento donde se converse sobre lo que se ha leído, que permita hablar sobre la vida que vivimos o desearíamos vivir, puede contribuir a desarrollar la mente de las niñas y niños de un modo más abierto, flexible y creativo. Dialogar, conversar, pensar, reflexionar, recordar, hacer conexiones entre textos y la propia existencia, es la forma en la que las niñas y niños construyen significados sobre sí mismos y el mundo que les rodea.

Desde un interés personal, esta investigación resulta significativa por su propósito de ampliar la comprensión de la formación literaria en contextos escolares, entendida como un

proceso que integra la sensibilidad, el pensamiento crítico y el disfrute estético. Representa una oportunidad para fortalecer las prácticas de mediación lectora desde un enfoque humanista, en el que la experiencia con la literatura se convierte en un camino de crecimiento personal y profesional para quienes acompañan y viven la lectura en los primeros años escolares.

La presente investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico, el cual parte de la idea de que la realidad educativa es una construcción histórica, cultural y transformable mediante procesos reflexivos y colaborativos. Desde esta perspectiva, el conocimiento pedagógico no se limita a describir prácticas, sino que emerge de la acción crítica y del diálogo entre los sujetos que la configuran (Carr & Kemmis, 1988). Por ello, la práctica educativa se entiende como un espacio de producción de saber, donde las educadoras y la investigadora co-construyen significados que permiten repensar la enseñanza, la lectura y la literatura en la primera infancia.

2.7 Pregunta De Investigación

¿Cómo se configuran y transforman, a través de un proceso de investigación-acción, las prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar para la generación de experiencias de formación literaria en la infancia?

2.8 Objetivo General

Generar constructos pedagógicos y didácticos sobre las prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar, orientadas a la formación literaria de niñas y niños mediante la implementación de un proyecto de investigación acción.

2.9 Objetivos Específicos

1. Explorar y describir las prácticas de mediación lectora que realizan las docentes de educación preescolar, para identificar intenciones, dinámicas y significados pedagógicos.
2. Analizar los factores pedagógicos y didácticos que influyen en dichas prácticas y que determinan sus posibilidades de transformación.
3. Diseñar e implementar una propuesta de intervención que fortalezca las prácticas de mediación lectora para generar experiencias de formación literaria en la infancia.

4. Sistematizar y reconstruir teóricamente los saberes pedagógicos y didácticos emergentes del proceso de investigación-acción, para identificar los constructos que orientan la formación de mediadores de lectura en el nivel preescolar.
5. Valorar los resultados del proyecto de investigación aplicada y valorar la experiencia investigativa para definir el aporte al conocimiento pedagógico de formación docente.

2.10 Supuesto

Las prácticas de mediación lectora de las docentes de educación preescolar contribuyen a generar experiencias de formación literaria para niñas y niños, mediante la implementación de un proyecto de investigación aplicada que posibilite llevar a cabo una propuesta de intervención.

Capítulo 3. Valoración Diagnóstica: Ecosistema Lector del Jardín de Niños

Para efectuar el trabajo de campo, el primer paso fue establecer un diálogo con las autoridades del jardín de niños con el fin de presentar la investigación en el marco del doctorado en Procesos de enseñanza aprendizaje de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, dialogar sobre los fines y alcances de la misma y solicitar la colaboración de los actores escolares para realizar un proyecto de investigación-acción en el centro de trabajo. Este primer acercamiento se efectuó en el mes de febrero de 2023, la directora del plantel solicitó un oficio institucional de colaboración para brindar de manera formal el espacio para la investigación ante las autoridades educativas del estado de San Luis Potosí. El oficio fue entregado con los elementos que la directora indicó para otorgar el consentimiento de ingreso al jardín de niños, interactuar con los actores educativos y observar las sesiones de lectura de las educadoras con los niños y niñas del plantel. Cabe señalar que la investigación respetó los principios de ética a través de un consentimiento informado dirigido a las autoridades educativas y docentes, la participación voluntaria y respeto a la autonomía profesional de las educadoras (Anexo 1).

Posteriormente, se realizó una reunión con los actores educativos para presentar el proyecto, comunicarles sobre los fines de investigación y solicitar su consentimiento para participar en el mismo. Esta reunión se llevó a cabo el día viernes 31 de marzo de 2023 (Anexo 2). La presentación del proyecto y de la investigadora fue un punto en la agenda de Reunión de consejo técnico, estas reuniones son programadas para cada viernes de fin de mes de acuerdo a los estatutos nacionales de la educación básica en México y es un espacio que tiene el propósito de construir proyectos educativos, deliberar sobre el currículo de organizar las actividades de la institución, tomar decisiones de carácter pedagógico, planear, implementar y dar seguimiento a los procesos de mejora continua, así como propiciar espacios de formación entre maestras y maestros. En esta reunión estuvieron presentes la directora, las cuatro educadoras del plantel, bibliotecaria, maestro de música, dos psicólogas de la zona escolar que dan atención a niñas y niños de diversos planteles y dos personas de apoyo del jardín de niños.

Una vez efectuado el diálogo con los actores educativos y después de que aceptaran los términos de colaboración y brindaran el consentimiento informado para llevar a cabo registros de observación participativa, se tomó el acuerdo de agendar las actividades de la investigación para no interferir con las rutinas escolares, los tiempos y actividades establecidas por la institución,

además de presentar un plan de acción que precisó las acciones a realizar así como los tiempos y los instrumentos a utilizar

Las actividades de valoración diagnóstica iniciaron en el mes de febrero y culminaron en junio de 2023, con la asistencia de la investigadora al jardín de niños los días lunes y miércoles de forma semanal. Estas visitas se hicieron con el propósito de realizar una observación del contexto, conocer el territorio lector urbano y reconocer el territorio lector escolar. Las entrevistas realizadas a las educadoras fueron adaptándose a las condiciones y necesidades de las exigencias escolares. Aunque había un horario establecido, la misma dinámica escolar no permitía seguir el horario como se tenía planeado, lo anterior no representó ningún conflicto ya que tuvieron la disposición para ajustar horarios y concretar las entrevistas en el momento que ellas tuvieran oportunidad (Anexo 3).

Las sesiones lectoras también representaron un reto en el acomodo de horarios, no era posible coincidir con las actividades programadas y lograron concretarse tres de las cuatro observaciones planeadas. La última sesión lectora no se llevó a cabo porque la educadora solicitó un permiso para ausentarse del jardín de niños por tiempo indefinido. La observación del funcionamiento de la biblioteca escolar se realizó durante la hora de recreo una vez por semana.

La disposición de la directora para realizar esta investigación en el jardín de niños fue de apertura y acompañamiento. Este primer acercamiento representó un reto, pero también una oportunidad para convivir con la comunidad educativa en su conjunto, incluidas las familias que forman parte del contexto escolar. A través de estos acercamientos fue posible reconocer las rutinas, los intereses y las dinámicas que articulan la vida cotidiana del jardín, así como establecer vínculos de colaboración con educadoras, niños, niñas y familias, lo que permitió construir las bases para el desarrollo de la propuesta de intervención.

Para la organización de los datos que integran la valoración diagnóstica de esta investigación, se definieron tres categorías de análisis, derivadas del objetivo general de “Generar constructos pedagógicos y didácticos acerca de las prácticas de mediación lectora de educadoras para la formación literaria de niñas y niños de educación preescolar a través de la implementación de un proyecto de investigación-acción”. Dichas categorías se estructuraron a partir de referentes teóricos que orientan esta investigación y que se sitúan en el campo de la didáctica de la literatura

y la formación de lectores literarios (Colomer, 2005; Munita, 2014; Mata, 2022; Chambers, 2007; Petit, 2008), en la lectura entendida como experiencia estética y subjetiva (Larrosa, 2003; Petit, 2008) y en la comprensión del espacio lector como construcción física y simbólica que otorga sentido a las prácticas de lectura en la escuela y en la comunidad (Chambers, 2007; Petit, 2008). Estos referentes se articulan con el paradigma sociocrítico cuyas aportaciones permiten comprender la configuración de los ambientes lectores en contextos educativos. A su vez, las categorías se desglosaron en subcategorías que posibilitan un análisis más preciso y situado de los datos recabados. Cabe señalar que, en el transcurso del trabajo de campo, algunas subcategorías emergieron de manera inductiva como respuesta a la complejidad y diversidad de los espacios lectores, lo que llevó a adaptar y ampliar la propuesta inicial. Este proceso confirma el carácter dinámico de la investigación-acción, en la que la construcción analítica se transforma y enriquece conforme se profundiza en la realidad escolar observada.

1. Espacio lector. Esta categoría se dividió en biblioteca escolar y biblioteca de aula, de las cuales emergieron dos subcategorías: espacio físico y simbólico. El concepto de espacio lector no se limita únicamente a la disposición material donde se desarrolla la actividad de lectura en el aula; implica, además, la creación de condiciones propicias que favorezcan el encuentro con los textos. En este sentido, el espacio físico remite a la organización tangible como el mobiliario, el horario elegido para la lectura, la accesibilidad a los libros y la delimitación del área destinada a la lectura, mientras que el espacio simbólico abarca aquellos elementos intangibles que configuran la experiencia lectora: la disposición del ambiente afectivo y la generación de un clima de confianza y seguridad que invite a leer con las niñas y los niños. Ambas categorías se articulan para posibilitar una práctica lectora significativa, en la que la materialidad del espacio y el ambiente lector se integran como condiciones esenciales para la formación literaria en la primera infancia.

2. Corpus literario para la primera infancia. Esta categoría se estructuró a partir de la propuesta de Carrasco (2015), quien distingue tres posibilidades de textos para niños y niñas: informativos, literarios y libro-álbum. Esta tipología orientó la organización del corpus seleccionado para la investigación y permitió analizar con mayor precisión los criterios de elección y uso de los libros en las prácticas de mediación lectora en educación preescolar.

De acuerdo con Carrasco (2015), los libros informativos o de divulgación son “aquellos materiales que ofrecen a los niños más preguntas que respuestas para alimentar su natural

curiosidad sobre el funcionamiento del mundo, de las cosas, de las personas” (p. 44). Por su parte, la principal función de los libros ilustrados es contar, “son generalmente libros ilustrados y las ilustraciones de estos libros cuentan también lo que el texto cuenta” (Carrasco, 2015, p. 50). Finalmente, el libro-álbum, en palabras de Marantz (2005), “es concebido como una unidad. Conformar una totalidad integrada por todas sus partes – portada, guardas, tipografía, imágenes – diseñadas como una secuencia cuyas relaciones internas son determinantes para la comprensión del libro” (p. 19).

La segunda subcategoría emergió durante el trabajo de campo, particularmente a partir de las entrevistas realizadas a las educadoras, y se reafirmó en el registro sistemático de las sesiones lectoras. Esta subcategoría se refiere a los criterios de selección que orientan a las docentes en el uso de los textos, los cuales suelen estar atravesados por la función que se le asigna a la lectura: utilitaria, recreativa o estética. Analizar esta perspectiva resulta indispensable para identificar si la elección de los textos busca intencionadamente generar experiencias de formación literaria en la primera infancia, más allá de su uso instrumental o meramente lúdico.

Como señalan diversos trabajos sobre educación literaria, cuando la literatura infantil queda subordinada a una función exclusivamente utilitaria se restringe el acceso de los niños y niñas al goce lector y a la complejidad de sus sentidos; en cambio, la selección consciente de obras que privilegian la experiencia lectora y la exploración de los textos favorece la construcción de lectores literarios críticos y sensibles (Colomer, 1999; Ariganello, 2016).

3. Estrategias de mediación: Esta categoría se refiere a las pautas de sistematización de las prácticas de mediación lectora que llevan a cabo las educadoras. Se organizó en tres subcategorías denominadas pautas de lectura, las cuales permitieron identificar tres momentos esenciales en el espacio lector: antes, durante y después de la lectura.

Antes. Esta subcategoría se orienta a la delimitación del espacio lector. Incluye aspectos como la organización del espacio, la ubicación para leer, la realización de un ritual de inicio, la formulación de preguntas o comentarios preliminares y la disposición para responder a las intervenciones de los niños y niñas. Estos elementos constituyen la preparación simbólica y material del acto lector.

Durante. Comprende estrategias de mediación que las educadoras realizan para generar expectativas durante el acto de leer y habilitar la participación activa de los niños y niñas en la experiencia lectora. Entre ellos se incluyen: presentar el libro, evidenciar el conocimiento de la historia, mencionar al autor/a, ilustrador/a, mostrar los paratextos, modular el volumen y la velocidad de la voz, leer con fluidez y dicción, realizar cambios de voz, incorporar gestos faciales, desplazarse durante la lectura, responder a preguntas, actuar ante interrupciones y llevar a cabo un ritual de cierre. Estos indicadores permiten valorar las estrategias de mediación que contribuyen a generar una experiencia lectora.

Después. Esta subcategoría agrupa aspectos destinados a identificar si, después de la lectura, se generan espacios de conversación y reflexión en torno al texto. Incluye la propuesta de dialogar sobre lo leído, la formulación de distintos tipos de preguntas y la disposición para responderlas, con el fin de favorecer la construcción de sentido compartido.

Una vez procesados los datos y realizado el análisis de los instrumentos a partir de estas categorías fundamentales, se hizo necesario incorporar una categoría transversal a cada uno de los elementos examinados. Se trata de las prácticas emergentes de mediación lectora, entendidas como aquellos hallazgos detectados en las diferentes categorías que evidencian acciones efectivas de mediación, realizadas por las educadoras de manera consciente o inconsciente, y que constituyen un punto de partida para el diseño de un proyecto lector orientado a la formación literaria en este preescolar.

La pertinencia de esta categoría transversal se fundamenta en la reflexión derivada de la conferencia impartida por el doctor Omar Davison, en el marco de la asignatura Teorías de la educación y modelos de enseñanza-aprendizaje del segundo semestre del doctorado en Procesos de Enseñanza Aprendizaje. Dicho espacio académico permitió repensar el rol de investigadora y explorar nuevas posibilidades para situar el trabajo de campo, al reconocer en las prácticas emergentes una vía de análisis indispensable. Los datos analizados en estas categorías se desarrollan con mayor detalle en un apartado posterior.

Para la recopilación de información se emplearon los siguientes instrumentos:

1. Entrevista temática semiestructurada. Se aplicó a las cuatro educadoras frente a grupo y a la bibliotecaria itinerante. El instrumento estuvo conformado por diez preguntas de carácter

abierto, de las cuales tres se orientaron a reconocer los espacios de lectura, cinco indagaron en torno a la selección del corpus de libros que se leen en preescolar y dos se enfocaron en el proceso de formación literaria desde la perspectiva de las educadoras como mediadoras de lectura (Anexo 4).

2. Observación directa de sesiones lectoras. Se registraron cuatro sesiones de lectura realizadas por las educadoras con las niñas y niños de preescolar. Para sistematizar la información se utilizó el instrumento denominado *Pautas de sistematización de las observaciones de las sesiones de lectura* (Anexo 5), el cual constituye una adaptación del propuesto por Mosca (2021). Este instrumento permitió organizar la observación en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, posibilitando así una recuperación detallada de las dinámicas lectoras.

3. Observación directa del uso de la biblioteca. Se efectuó durante los horarios de apertura de la biblioteca escolar, la cual opera únicamente en el tiempo de recreo. Con el propósito de conocer la afluencia, las rutinas y el funcionamiento de este espacio, se emplearon recursos de videograbación y fotografía en momentos estratégicos. Este tipo de observación aportó información complementaria acerca del papel de la biblioteca en la vida escolar cotidiana.

4. Encuesta a madres de familia. La encuesta se diseñó como un instrumento de carácter descriptivo para recabar información sobre las prácticas lectoras en el hogar y el contacto de las niñas y los niños con materiales de lectura. El cuestionario estuvo integrado por siete preguntas: cinco de opción múltiple y dos de respuesta abierta, orientadas a conocer el lugar preferido para leer, las personas que acompañan la lectura, la presencia de libros infantiles en casa, los títulos disponibles, la asistencia a actividades de lectura y los libros favoritos de las niñas y los niños.

La aplicación se realizó de manera presencial durante la jornada escolar, en el contexto del grupo de educación preescolar que participa en esta investigación. Se invitó a las madres y los padres de familia a responder de forma voluntaria y anónima, explicando que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos para el desarrollo de un proyecto lector en el jardín de niños. En total se obtuvieron 25 cuestionarios completos respondidos por madres de familia.

Los resultados de la encuesta permiten conocer las condiciones lectoras del contexto inmediato de las niñas y los niños del preescolar. En términos generales, los datos muestran que la escuela se configura como el principal espacio para el encuentro con los libros, que la figura de la

maestra ocupa un lugar central como mediadora de la lectura y que en los hogares existe una escasa presencia de libros infantiles, con un repertorio fuertemente vinculado a textos religiosos y a franquicias comerciales. Estas evidencias empíricas sustentan la pertinencia de un proyecto lector en el jardín de niños que promueva el uso de espacios lectores, la mediación lectora de las educadoras y la selección de literatura infantil de calidad (Anexo 6).

3.1 Las Participantes

En primera instancia, se consideró pertinente realizar la investigación con las cuatro educadoras que integran la planta docente de este jardín de niños, así como con la docente encargada de la biblioteca escolar. No obstante, cabe subrayar que la bibliotecaria constituye una figura que no continuó dentro de la institución, sin embargo, se consideró relevante incluirla dentro de la valoración diagnóstica de esta investigación para responder tanto a la oportunidad de reconocer la pluralidad de mediadores presentes en el entorno escolar como a la intención de observar cómo las prácticas lectoras se configuran también en ámbitos de carácter interinstitucional y comunitario.

A continuación, se presentan las características generales de las educadoras resaltando aquellos aspectos de su rol como mediadoras de lectura con las infancias. Los nombres de las educadoras fueron cambiados para fines de protección de datos personales.

Educadora Adriana. Estudió la licenciatura en educación preescolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, al momento de la entrevista, menciona que tiene ocho años de servicio profesional docente en grupos preescolares. Durante el ciclo escolar 2022 - 2023 atendió al grupo de primer año, conformado por 14 niñas y niños en una edad promedio de entre 3 y 4 años. Es una educadora con diversas prácticas de mediación que le resultan exitosas, entre sus intereses para propiciar la formación literaria menciona que:

Me gustaría atrapar más la atención de los alumnos ...de que no nada más agarrar el cuento, leerlo y punto final, o sea ya se acabó el colorín colorado y tener más de esa plática... a veces es como que nosotros queremos explicarles el cuento y terminan aburriéndose porque estamos contando otra vez la historia. (EA1.112- 121).

Lo anterior representa una oportunidad derivada de su interés para explorar otras formas de mediar que contribuya a la generación de experiencias de formación literaria.

Educadora Danira. Es licenciada en educación preescolar, egresada también de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, cuenta con una experiencia de 8 años frente a grupos preescolares al momento de la entrevista. Entre sus preferencias lectoras destaca que le gustan los libros de “lobos”, porque a las niñas y niños del grupo les encanta que se los cuenten y ella disfruta hacerlo. Entre sus expectativas para mejorar su rol como mediadora comenta que

Conocer algunas estrategias, tips para... buscar otros materiales, otras herramientas, porque ya son muy conocidos para ello... siento que necesitamos más variedad y también en lo de cómo contar, a lo mejor que tengas algunas herramientas para platicar el cuento (ED1. 126-131)

Al igual que Adriana, reconoce la importancia de conversar sobre las lecturas, lo anterior permite interpretar que las niñas y niños del grupo se interesan por el diálogo, en las sesiones lectoras pude observar que las infancias del jardín conversan, tienen preguntas, realizan inferencias y comunican a las educadoras sus propias ideas sobre el texto, de igual forma se observan durante las conversaciones manifestaciones lectoras de tipo personal e intertextual lo que hace de este jardín de niños un territorio lector idóneo para generar conversaciones literarias que construyan sentido lector.

Educadora Martha. Es licenciada en educación preescolar, egresada del colegio normal Minerva. Con una experiencia de 6 años frente a grupo al momento de la entrevista, tiene cuatro años trabajando en esta institución. Menciona que lee por gusto, sobre todo historias de romance y de superación personal. Está a cargo de un tercer año, que son los niños y niñas de entre 5 y 6 años de edad. Ella prefiere leerles leyendas, porque “disfrutan las historias de miedo”. Entre sus expectativas para desarrollar prácticas de mediación lectora, comenta que “me gustaría buscar diferentes estrategias y escenarios para poder leerles... cómo buscar más libros, no solamente los del rincón... algún lugar donde pueda conseguir libros...saber escogerlos” (EM1. 84-88). Martha solicitó un permiso económico por lo que estará ausente de la institución durante un tiempo indefinido.

Educadora Victoria. Es licenciada en educación preescolar. Cuenta con experiencia laboral frente a grupo de 7 años al momento de la entrevista, recién se integra a esta institución. Durante la entrevista comenta que no está en contra de la lectura, pero que encuentra desesperante que alguien quiera obligarla a leer.

Me desespera cuando al docente lo quieren hacer una persona lectora ...que sean como cosas más informativas o que tengan que tener como un seguimiento, no es que las lecturas impuestas no son buenas, o sea tiene que ser de un tema que te guste. Entonces como que digo: ay caray pues es difícil, no es que no me gusta la lectura, pero siento que los textos que empiezan a leer porque me los piden es lo que no me gusta. (EV 118-124)

Lo anterior permite identificar cuál es su sentir respecto a las formas de leer, esto implica un reto para acompañar y proponer otras formas de mediar que representen una experiencia para las educadoras y después para las niñas y niños. Realiza dos preguntas que resultaron oportunas como punto de partida en cualquier propuesta de proyectos lectores: “¿será posible que ya después de leer diferentes textos que sí te gusten, vaya, que sí te guste la lectura, la literatura?” y “¿le encuentras más gusto la lectura independientemente de cuál sea el tipo de texto?”

Construir formas de mediar implica modificar sistemas de creencias o patrones de pensamiento que se movilizan hacia una concepción más interesante, incluso hasta compleja y variada de lo que es la formación de lectores literarios. Los discursos en torno a la lectura no son suficientes, es necesario generar ayudas, andamiajes, propiciar experiencias y con ello sentido lector.

Bibliotecaria Carmen. La figura de bibliotecaria fue breve, se integró al jardín de niños en abril de 2023. Estuvo colaborando en este espacio educativo hasta el mes de octubre del mismo año. Su tarea como bibliotecaria fue el de contribuir al fomento lector de las niñas y niños a través de actividades de animación lectora enfocadas a la dramatización de obras de teatro basadas en los libros, a la promoción de la lectura a partir de la visita a la biblioteca escolar en el recreo y programas semanales como la “terrazza lectora” que consiste en escenificar una terraza con flores y libros para sentarse a leer.

Su estancia en este jardín de niños transcurrió mientras comienza su proceso de jubilación, no es educadora de profesión y se desempeñó durante su vida laboral como asesora educativa. Con respecto a la lectura expresa lo siguiente:

Yo siento que son importantes los libros, que los motives a leer, un niño que lee, ya tiene defendido su futuro, que le gusta leer a alguien, ya te hace diferente... Claro que así tienes material de conversación... te transportas y te hace feliz una lectura y yo viví en momentos muy difíciles y la lectura fue un refugio para mí (EB 119 -123).

Su concepción sobre las prácticas de mediación consiste en proponer espacios lectores para las niñas y niños, la terraza literaria es una práctica de mediación emergente interesante para las infancias del preescolar, aprovechan el recreo para tomar el libro que les guste, sentarse a leerlo, hojearlo o compartirlo con sus compañeros. También se detectan algunas prácticas censoras como esconder los libros de princesas porque muestran a las niñas una realidad que no quiere para ellas “te presto el de princesas, pero no les digas que se casaron y vivieron muy felices porque no es cierto, trata de modificar la historia, bueno eso es lo que yo le digo a las educadoras, eso es lo que trato de esconder.” (EB 93-95). Además, se identifica que los libros preferidos para compartir son aquellos que les dejan una enseñanza a las niñas y niños:

Está bien padre, le digo a los niños: ¿por qué recibió el premio? Por ser honesto, por no decir mentiras, y luego, también unos se burlan... Y también les digo: “ahí vas a llegar con tu maceta vacía, ja,ja,ja, qué risa y no te da pena con el emperador”. También eso, porque uno que es muy burlón, me dijo: “eso es muy malo, ¿verdad?” Le dije: “sí, es muy malo” (EB1. 104 -110).

Lo anterior permite interpretar que las prácticas de mediación, aunque tienen buenas intenciones, se realizan desde un enfoque utilitario donde el interés del adulto es el de dejar una enseñanza por medio de la lectura y compartir solo aquellos libros que considera, de acuerdo a su criterio, como beneficiosos para el tipo de crianza que determina valioso.

3.2 Valoración Diagnóstica: Base Para el Diseño de la Intervención Pedagógica

3.2.1 Espacio Lector

La lectura escolar, lejos de concebirse como una actividad obligatoria, puede constituir un momento de disfrute siempre que se generen condiciones propicias de mediación. En este sentido, cualquier espacio del aula puede transformarse en un espacio lector, siempre que se acondicione adecuadamente. Bonnafé (2008) recomienda que este espacio sea iluminado, ventilado y ofrezca comodidad mediante sillas, cojines o tapetes móviles. La ausencia de un lugar específico para leer limita tanto la posibilidad de compartir como la de generar un ambiente seguro y acogedor para conversar alrededor de los textos.

Biblioteca escolar. En este jardín de niños, la biblioteca escolar se ubica en una bodega de material plástico con forma de casita, de aproximadamente 2 x 2 m., su interior dispone de repisas laterales para organizar libros y un pequeño mueble donde se almacenan cojines y tapetes. Las sesiones lectoras no se realizan en el interior, sino en el patio, donde se coloca una mesa adaptada al tamaño de los infantes, sillas, tapetes y cojines, así como algunos juegos de mesa y rompecabezas (Anexo 7).

Cuando abre sus puertas, las niñas y niños pueden entrar libremente para elegir libros u otros materiales. Sin embargo, este espacio permanece cerrado durante la mayor parte de la jornada escolar y solo se habilita en el recreo, de media hora (Anexo 8). El acervo está conformado principalmente por los libros distribuidos por la Secretaría de Educación Pública a través de los programas nacionales de lectura, en particular la colección *Al sol solito*, destinada a la educación preescolar. Además, incluye ejemplares donados por familias y otros actores educativos. Durante los primeros días de observación pregunté por el acervo de la biblioteca escolar, la bibliotecaria comentó que no tenían los libros organizados, se solicitó autorización a la directora para integrarlo, en las siguientes dos semanas organizamos, clasificamos y actualizamos el acervo de libros. La colección quedó integrada de la siguiente manera:

- Colección *Al sol solito*: 64 libros
- Clasificación naranja pastel (animales): 50 libros
- Libros sobre el cuerpo humano: 32 libros

- Clasificación de cuentos: 46 libros (Anexo 9).

Biblioteca de aula. Los cuatro salones cuentan con mobiliario básico adaptado a la infancia (mesas, sillas, estantes y pintarrón). No obstante, carecen de un espacio delimitado para la biblioteca de aula, ya que la mayoría de los ejemplares fueron trasladados a la biblioteca escolar. Como señaló una educadora: “Nada más con poquitos libros, no como un acervo, y son poquitos los que tenemos porque la mayoría ... se fueron aquí al espacio de la casita” (EA1. 88-90).

Cuando requieren un libro, las docentes acuden a la biblioteca escolar para solicitarlo, aunque prefieren que la bibliotecaria sea quien lleve a cabo las actividades de lectura, ya sea en el espacio de la biblioteca o durante el recreo. En las sesiones observadas, el espacio lector dentro del aula se acondicionó de manera similar: los niños se sentaban en el suelo bajo el pizarrón, mientras la educadora ocupaba una silla frente a ellos (Anexo 10). Así lo describen Danira “Se sientan en el suelo y pues ya comenzamos a leer, ellos alrededor de mí, yo en una silla enfrente de ellos y ya de esta forma también pueden ver todos. (ED1. 44-46) y Adriana: “A mí me gusta sentarlos debajo del pizarrón, como están pequeñitos alcanzan a sentarse bajito, entonces se sienten cómodos. Ahí es cuando les puedo leer un cuento” (EA1. 61-64).

Esta disposición espacial, aunque funcional para mantener la atención del grupo, reproduce una organización jerárquica del acto lector, en la que la educadora conserva la posición central de control. No obstante, también evidencia una intención pedagógica de propiciar cercanía y seguridad durante la lectura, configurando un espacio simbólico que, aun dentro del aula, busca recrear la atmósfera colectiva que caracteriza a los encuentros lectores (Anexo 10).

Si bien las aulas no cuentan con un espacio propio para la lectura, las educadoras procuran generar un acomodo que los niños y niñas reconocen como señal de inicio de la actividad lectora. Como afirma Chambers (2007) “Las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una enorme importancia” (p. 45). La disposición del espacio, aunque provisional, adquiere un valor simbólico que comunica a las infancias la relevancia de la lectura dentro de la vida escolar. Más allá de los recursos materiales, el gesto de preparar un lugar para leer constituye una práctica de mediación en sí misma, pues convierte el espacio cotidiano del aula en un escenario de encuentro con el libro y con los otros.

Espacio simbólico. El análisis de las observaciones revela que no existe un momento específico del día destinado a la lectura, sino que esta se utiliza como transición entre actividades o como recurso de calma. Así lo expresan las educadoras Adriana y Danira:

Regularmente pues ya al inicio del día o al término de la jornada o en algún momento donde tengo que buscar como la calma de ellos, agarro un cuento y lo empiezo a leer frente a ellos. (EA1. 18-20)

Cuando siento que están un poquito alterados y necesitan volver a regresar a su paz, pues leemos, por ejemplo, regresando del recreo o de música, que es cuando traen toda la pila. (ED1. 13-16)

Este espacio simbólico de la lectura está estrechamente vinculado con la función que las docentes atribuyen a los textos. No basta con el acceso material a los libros; es necesario que las condiciones físicas y afectivas inviten a leer y conversar, y que las educadoras actúen como mediadoras con propósitos de formación literaria. Como señala Mata (2020):

La mediación literaria tiene en las aulas un espacio privilegiado donde manifestarse... porque son espacios abiertos a todos a los que acuden todos los niños y adolescentes sin distinción, también los que carecen de estímulos sociales o familiares para hacer de la lectura una práctica habitual y valorada. Y esa circunstancia otorga al espacio escolar un valor excepcional. El problema es que no siempre el medio escolar actúa como un buen espacio de mediación literaria. A menudo las mediaciones literarias que se producen en las aulas resultan erráticas, rutinarias y poco significativas, cuando no directamente disuasorias (p. 14).

De este modo, la construcción de espacios lectores, tanto físicos como simbólicos, depende en gran medida de la sensibilidad pedagógica de las educadoras. Como afirmó Victoria: “Yo creo que independientemente del espacio, es la emotividad que tú les das o les transmites a los niños” (EV1. 42-43). Este comentario forma parte de los hallazgos de prácticas de mediación lectora emergentes.

En síntesis, los hallazgos de esta categoría muestran que el acceso a los libros, por sí solo, no garantiza experiencias lectoras significativas. Es necesario articular el espacio físico y el espacio simbólico para que las niñas y los niños se sientan invitados a leer y logren percibir la lectura como

una práctica con sentido. Esto conduce a la siguiente interrogante: ¿qué tipo de relación con los libros se promueve en el nivel preescolar y cuál es la función que se atribuye a la lectura de textos en el aula? La categoría siguiente permitirá profundizar en estas cuestiones.

3.2.2 Corpus literario para la primera infancia

Una de las funciones principales de los mediadores de lectura es la selección de los libros que se comparten con las infancias. En esta etapa, el rol del adulto resulta decisivo, pues es quien facilita el acceso a los textos y propicia las experiencias lectoras. Por ello, resulta fundamental identificar los criterios que emplean las educadoras para seleccionar las obras que presentan a niñas y niños, así como la valoración pedagógica y literaria que subyace a dichas decisiones. Esta categoría, en consecuencia, permitió analizar tanto el tipo de textos seleccionados como las funciones que las docentes atribuyen a cada uno de ellos en el marco de sus prácticas de mediación.

Identificar cuáles son los criterios de selección que usan las educadoras para compartir textos en preescolar implica reconocer el tipo de libros que se llevan al aula, al respecto Colomer (2008) señala que una selección de libros debería ofrecer un amplio espectro de experiencias lectoras de calidad, adecuadas tanto a la evolución psicológica como a la competencia lectora de cada destinatario, y desafiantes para la construcción de sentido lector. Es cada mediador y mediadora quien debe seleccionar los libros a partir de su conocimiento directo, tanto de las obras como de los lectores.

En las entrevistas realizadas, se destaca que las educadoras eligen los libros que comparten con las niñas y niños con base en los intereses de los infantes y la expectativa de enseñanza que depositan en el libro, es decir la elección se hace por la temática, una función utilitaria de la lectura. Así lo muestra la respuesta de Victoria: “Pues para la obesidad está este otro, el del niño que se separa de sus papás, hay muchos cuentos que tienen un gran propósito para la vida preescolar” (EV1. 70-72). Danira por su parte, opina: “sobre todo por la temática o la portada” (ED1. 47-48) y “de tomar en cuenta sus intereses, que es lo que te comentaba, como más de animales, de naturaleza, de explorar” (ED1. 78) y por su parte, Adriana menciona que “leerles como cuestiones de... cómo un poquito informativos respecto a los insectos, algunos fenómenos naturales” (EA1. 74 -75).





Un criterio clave para la formación de lectores es la diversificación de los textos, aunque este criterio queda sujeto a las posibilidades de cada contexto y las posibilidades de las escuelas y educadoras para conseguir variedad de libros infantiles. Aun así, con cualquier corpus de libros que se tenga al alcance, se pueden diversificar las lecturas y no centrarse en un mismo tipo de libro porque “les encanta todo lo que tenga que ver con fantasía, los animales que hablan” (ED1. 8). La selección por parte de las y los mediadores debería tener en cuenta estas diversidades para atender a las necesidades de todos los lectores, es decir no encasillarlos a una sola temática.

Las tres educadoras señalan tipos de libros en los que se clasifica la literatura infantil. Lo anterior puede ser porque los libros del rincón que distribuye la Secretaría de Educación Pública a los jardines de niños mexicanos, utilizan dicha clasificación para las ediciones *Al sol solito*, que son las que comprenden a los lectores de 3 a 7 años, o bien, es un conocimiento adquirido. Entre los comentarios de las entrevistadas para conocer las preferencias de libros que comparten en el aula preescolar de acuerdo a la clasificación de textos infantiles, se encuentra que reconocen los libros informativos y los literarios: “Bueno, como de investigar... los informativos” (ED1. 31-32) y “Leerles como cuestiones de... cómo un poquito informativos respecto a los insectos, algunos fenómenos naturales.” (EA1. 74-75)

Las educadoras reconocen la importancia de los textos en razón de su utilidad. Que sea útil para la enseñanza representa un valor educativo necesario para compartir determinado texto con las infancias. Los libros informativos son utilizados como un texto para introducir temas y complementar explicaciones. A su vez, a los libros literarios les brindan un enfoque recreativo y de entretenimiento, “A los niños les encanta sobre todo lo literario” (ED1. 8) y “hay como más preferencia hacia lo narrativo literario que solamente son historias.” (EV1. 55-56). Durante las sesiones de lectura se identifica que las educadoras prefieren los libros ilustrados, aunque Danira eligió un libro álbum; en la siguiente tabla se especifican las razones de la elección.

Tabla 2

Textos elegidos y razones de elección de las educadoras

Portada	Educadora	Texto y datos editoriales	Razones de la elección
	Danira	<i>El pequeño conejo blanco</i> Xosé Ballesteros Il. Óscar Villán Kalandraka	“Es un libro que les leí en diciembre y les gustó mucho.”
	Martha	<i>La verdad según Arturo</i> Tim Hopgood Combel	“Trabajarán con bloques... es para animarlos a inventar y construir. Además, transmite un valor.”
	Victoria	<i>Guapa</i> Canizales Loqueleo	“Es un libro divertido que tiene un mensaje para los niños.”
	Carmen	<i>La maceta vacía</i> Demi Juventud	“Les pregunto por qué recibió el premio... por ser honesto.”

Nota. Selección realizada durante la fase diagnóstica del proyecto.

El libro álbum es uno de los libros más representativos en la literatura infantil, por su calidad literaria ofrece la posibilidad de generar sentido y experiencia estética en una doble vía: texto e imagen, donde las ilustraciones cuentan y contraponen una historia y permiten que el lector utilice su aparato cognitivo para interpretar la historia a partir de las imágenes, además del texto. Si bien, los cuatro textos son libros con calidad literaria avalada por editoriales especializadas en literatura infantil, las educadoras no utilizan un criterio de diversidad para elegir los libros que comparten, las razones de la elección del texto son con propósitos utilitarios. Adriana menciona el interés de los niños y niñas por el texto, lo que conlleva a considerar un criterio recreativo, los

libros ilustrados son una elección positiva, sin embargo, compartir un libro álbum les permitiría mediar la lectura de imágenes y de texto (Anexo 11).

Para determinar la función que las educadoras le otorgan al texto se cruzan dos categorías que permiten validar las respuestas de las entrevistas con lo ocurrido durante las sesiones lectoras. Así, se concluye que dos de las educadoras reconocen en el texto una función utilitaria, como lo expresa Victoria: “hay muchos cuentos que tienen un gran propósito para la vida preescolar” (EV1. 70-72) y Danira: “Que vengan con un valor, porque siento que es lo que hace falta actualmente, ¿no?” (ED1. 80)

A través de los textos, las y los niños observan, infieren y se dan cuenta de los valores que se atribuye a la vida social: lo que se considera correcto o incorrecto, bello o asqueroso, normal o exótico, hasta moral o inmoral. Esta función formativa que las educadoras le atribuyen a los textos sucede porque en los libros se habla y reflexiona sobre nuestra propia existencia. De acuerdo con Ocampo (2019):

la función formativa de la literatura infantil en el siglo XX fue consecuencia del paradigma de la infancia como una etapa de la vida en la que se debe entrenar a los niños y niñas para su inserción en la estructura social, prevaleció la incompreensión de la infancia como una etapa específica de la vida y se asumió que el niño era un ser a entrenar para una completa y pronta inserción en la estructura social, fue la función formativa como propiedad de reproducir principios de un determinado sistema de valores, a menudo con el apoyo de la expresiva, transmisora de sentimientos y emociones, especializada en conmover y así manipular, la que más se disputaba con la función estética el espacio de la literatura (p. 103).

De igual forma, se observa la función utilitaria del texto después de la lectura, un enfoque bastante común en las prácticas escolares arraigadas que se proponen “hacer algo con la lectura”, un producto que deje como evidencia que ahí se llevó a cabo el acto de leer:

Me gusta que de repente hagan un dibujo, porque por ejemplo en ese de lobo, a pesar de que son muy pequeñitos, ellos fueron poniéndole los ojos, la nariz, las orejas... (EA1. 101-102)

Entre las prácticas emergentes de mediación que se identifican en este acercamiento con el tipo de textos que las educadoras seleccionan para compartir con las niñas y niños de preescolar, se detecta que las tres educadoras reconocen al menos dos tipos de libros para infantes y los clasifican por la terminología correcta en su denominación de género literario e informativo.

Otro aspecto relevante es que, para los más pequeños, la educadora Adriana utiliza los libros silentes para la lectura de imágenes, “uno que se llama Lobo, pero es una historia de... no viene texto, vienen imágenes y yo lo acompaño con la canción del lobo.” (EA1. 33-35). Aunque no identifica qué tipo de libro es, no le resta importancia a su acción de mediar. Los libros silentes son una excelente opción para los más pequeños por su valor para leer imágenes. Familiarizarse con los términos de los libros para infancias permite reconocer criterios de selección de acuerdo a diversos parámetros como tipos de libros, edades lectoras y propósitos de lectura.

El análisis de las categorías también permite detectar dos áreas de oportunidad en las prácticas de mediación lectora que se realizan: por un lado, es importante que las educadoras conozcan y reconozcan cuáles son los criterios de selección que pueden usar para valorar textos infantiles que generen experiencias de formación literaria. Por otro lado, conocer y valorar la riqueza de compartir con las infancias los libros-álbum y saber de las posibilidades que puede ofrecer a los lectores para descifrar, codificar y leer por placer a partir de las experiencias estéticas que este tipo de textos generan.

Otro hallazgo que deriva de esta categoría es la censura que se realiza al momento de compartir la lectura en voz alta de los libros infantiles con las niñas y niños. Esta censura puede deberse a diversos motivos, entre los más comunes destaca la visión que se tiene de la infancia como una etapa que se debe proteger o bien, por expectativas del adulto mediador sobre la educación de acuerdo a nuestra propia concepción de lo que es correcto o incorrecto, por lo tanto, la censura puede realizarse con buenas intenciones que generalmente no son necesarias ya que los niños y niñas no viven en un mundo aparte de la realidad, como lo menciona Victoria: “Algunas problemáticas también, por ahí hay uno de... como de la sobreprotección de mamás a los niños y entonces esa parte como que me la salto.” (EA1. 74 -79) y, por otro lado, Carmen: “El otro día me vinieron a pedir... un libro de princesas, le digo, ¿a poco te gustan los de princesas? Y me dice que el cuaderno de trabajo habla de princesas... pero no les digas que se casaron y vivieron felices

porque no es cierto, trata de modificar la historia... es lo que yo les digo, lo que trato de esconder” (EC1., 91-95).

Ambos diálogos evidencian una práctica de censura implícita durante la mediación lectora, donde las educadoras filtran o modifican el contenido de los textos en función de sus propias creencias o representaciones sobre lo que consideran adecuado para la infancia. En el primer caso, la omisión de ciertos fragmentos se justifica como un acto de protección ante temas considerados inapropiados; en el segundo, la bibliotecaria sugiere reescribir el desenlace tradicional de los cuentos de princesas para ajustarlo a una visión más realista o moralmente aceptable. Estas acciones reflejan la tensión entre la intención educativa del adulto y la autonomía interpretativa de los niños y niñas, lo que coincide con lo que señala Colomer (2010), cuando advierte que la sobreprotección lectora puede limitar la posibilidad de que construyan significados propios y desarrollen una lectura crítica del mundo. Los dos testimonios revelan que la censura, aunque parte de un deseo de cuidado o de corrección, termina restringiendo la experiencia literaria y la oportunidad de que las infancias dialoguen con la complejidad del texto y de la realidad misma.

Las niñas y los niños están inmersos en el mismo mundo que las personas adultas y son capaces de reflexionar, analizar y formular explicaciones sobre aquello que acontece a su alrededor. Este reconocimiento obliga a repensar la lectura de libros infantiles más allá de un propósito exclusivamente utilitario y plantearse acerca de cómo se posibilita que las niñas y los niños construyan significados propios a partir de los textos que se comparten con ellos. En consecuencia, se vuelve necesario diseñar formas de mediación que favorezcan la construcción de sistemas de creencias y patrones de pensamiento más complejos e interesantes sobre la literatura, en los que puedan articular sus experiencias, emociones e interpretaciones. De este modo, la mediación lectora se configura como un espacio formativo privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico y la sensibilidad estética en la primera infancia.

3.2.3 Estrategias de Mediación lectora

En esta tercera categoría se realizó observación no participante de sesiones de lectura a cargo de las educadoras, con el propósito de identificar las prácticas de mediación que emergen durante la lectura de libros infantiles. La recopilación de datos se efectuó mediante grabaciones de audio y el registro *Pautas de sistematización de las observaciones de la sesión de lectura*, adaptado

de Mosca (2020), cuyo propósito fue documentar *in situ* las acciones de mediación desplegadas en tres momentos de la lectura: antes, durante y después (Anexo 10).

Tabla 3

Resultados de Pautas de sistematización de las observaciones de la sesión de lectura

Momento de la lectura	Pautas observadas	Danira	Martha	Adriana
Antes (5)	Organización del espacio lector. Ubicación corporal para la lectura. Ritual de inicio. Formulación de preguntas o comentarios previos. Respuesta a comentarios de niñas y niños.	3	2	4
Durante (14)	Presentación del libro. Dominio del contenido narrativo. Mención de autor(a) e ilustrador(a). Referencia a paratextos. Modulación del volumen de voz. Control de velocidad. Fluidez y dicción. Adecuación del tono según situación y personajes. Incorporación de gestos faciales o corporales. Desplazamiento corporal durante la lectura. Formulación de preguntas o comentarios. Respuesta a intervenciones infantiles. Manejo de interrupciones. Ritual de cierre.	6	11	12
Después (3)	Invitación a la conversación literaria. Formulación de preguntas posteriores. Respuesta a preguntas de niñas y niños.	1	1	2

Nota. Los números consignan la cantidad de acciones registradas en cada momento de la lectura.

La Tabla 3 organiza cuantitativamente estas pautas, al consignar para cada educadora el número de acciones registradas en cada uno de los tres momentos. Esta organización numérica ofrece una visión panorámica y comparativa de la distribución de las intervenciones, permite identificar desequilibrios entre los distintos momentos (por ejemplo, una concentración de

acciones durante la lectura frente a una menor presencia de intervenciones posteriores) y orienta la selección de pautas significativas para el análisis cualitativo de los datos.

Es importante subrayar que estas pautas no constituyen indicadores de calidad, eficacia o eficiencia de la mediación, sino descriptores de las acciones que las educadoras eligen realizar en cada fase de la lectura. La sistematización cuantitativa funciona, en este sentido, como un recurso de apoyo para la interpretación cualitativa: a partir de los patrones observados fue posible delinear perfiles de mediación lectora de las educadoras, reconocer tendencias en la manera de iniciar, sostener y cerrar las sesiones y utilizar dicha información como referente para el diseño del proyecto lector ajustado tanto a las necesidades formativas de las educadoras como a los intereses de las niñas y los niños.

Los registros evidencian que la forma en que se introduce la lectura delimita el espacio lector. Algunas educadoras invitan a los niños y niñas a realizar inferencias que generan expectativas, aunque el criterio utilitario prevalece y la lectura se convierte en un preámbulo de la actividad posterior, lo que disminuye su valor intrínseco como experiencia estética:

Para poder leerles vamos a... Bueno, hoy vamos a trabajar con un rinconcito, que, bueno, ahora vamos a empezar a hacer... que es de bloques. Vamos a poder construir cosas con diferentes tipos de bloques. Vamos a poder jugar con los bloques. Pero primero les voy a leer este cuento. ¿Alguien ya lo ha visto? (SV1. 1-5).

En otros casos, la introducción se reduce a instrucciones disciplinarias para mantener la atención, lo que refuerza una visión rígida del acto lector. La idea romantizada de la escucha atenta por parte de todos los niños y niñas para que se considere a la lectura como una práctica exitosa puede resultar contraproducente para las expectativas de las mediadoras de lectura que puede llevar a la frustración si no se logra, lo anterior se ejemplifica con el diálogo de Danira: “El día de hoy les traje un cuento. ¿Quieren que se los cuente? ... Vamos a sentarnos correctamente. Vamos a acomodarnos sin estar abrazando al compañero... se sientan. ¡Silencio!” (SD1. 1-5). y el de Adriana: “Silencio, sale y oídos bien atentos para escuchar este cuento.” (SA1. 7).

Durante la lectura, algunas educadoras muestran consistencia en la lectura en voz alta, modulando tono, ritmo y volumen, lo que incrementa el interés de los niños y niñas: “El cuento que vamos a leer se llama Guapa y el autor se llama Cañizales, quien también hizo las imágenes.”

(SD1. 14-16) y durante la lectura: “Entonces, a la bruja se le ocurrió una idea: con la varita mágica se iba a arreglar otra vez y otra vez usó magia: ¡chaz, chaz, chaz!” (SD1. 94-96).

La forma en que leemos en voz alta, cuenta. Para la primera infancia, la lectura en voz alta representa la estrategia más idónea para acercar a las niñas y niños a los textos. El acompañamiento lector que realizan los adultos que fungen como mediadores de lectura es contar las historias a las infancias que todavía no están alfabetizadas. No todos podemos ser expertos lectores, sin embargo, conocer el texto, respetar los signos de puntuación y leer de manera pausada, permite mantener la escucha y dar sentido a lo que escuchan. A leer en voz alta también se aprende.

Dentro de las prácticas emergentes de mediación, se identificó que las educadoras animan a dialogar durante la lectura. Estas interacciones, aunque breves, permiten a los infantes expresar opiniones, compartir experiencias y formular preguntas, generando diálogos tanto de tipo personal como intertextual: “¿Ustedes qué harían? ... si tú fueras la bruja ¿qué harías?” (SV1. 144-158) y también: “¿Saben a qué historia se me hizo parecido este cuento? ... ¿Dónde es una película donde sale un ogro? – La de Shrek.” (SD1. 124-131).

La conversación predomina al momento de leer en voz alta la historia, son diálogos cortos, algunas veces propiciados por los niños y niñas, otras veces por preguntas realizadas por las educadoras durante el texto. Estos diálogos breves que ocurren durante la lectura son tópicos de tipo personal y representan un hallazgo que permite identificar que se puede realizar conversaciones literarias con las infancias de preescolar (Anexo 11). Una práctica emergente de mediación son las preguntas interesantes que propician diálogos de tipo personal mientras se cuenta la historia.

Como explica Arizpe (2022), “las referencias intertextuales apoyan al libro álbum en la mediación entre los lectores y los libros. Refuerzan la idea de las conexiones entre los textos y sugieren que hay muchos más libros para conocer” (p. 38). Sin embargo, después de la lectura las preguntas suelen ser de carácter memorístico, limitadas a identificar personajes o hechos “Y ahora, por último, díganme, ¿qué personajes aparecieron en la historia?” (SD1. 163), lo que restringe la construcción de sentido.

Aunque las educadoras reconocen la importancia del diálogo, tienden a concebirlo como una práctica secundaria o condicionada por el tiempo disponible. Así lo manifiesta en entrevista

la educadora Adriana: “Preguntar qué les pareció el cuento cuando se da el espacio, porque a veces ya están acelerados y nos salimos.” (EA1. 106-108) por su parte, Danira opina que: “Nos gusta platicar acerca de lo que más les gustó ... preguntas rápidas porque a veces no nos alcanza tanto el tiempo” (ED1. 113-116).

A pesar de estas limitaciones, los registros muestran que las niñas y niños movilizan las conversaciones hacia tópicos más complejos: formulan conjeturas sobre la trama, establecen conexiones intertextuales y personales, y plantean dudas de tipo analítico y afectivo. Esto confirma la pertinencia de diseñar un proyecto lector que potencie las conversaciones literarias como práctica sistemática de mediación. Como señala Mata (2022), “aprender a conversar sobre libros debería ser un objetivo elemental de la educación literaria, pues afecta de modo directo a la relación de niños y jóvenes con la literatura” (p. 26). De este modo, la conversación literaria se vislumbra no sólo como una estrategia didáctica, sino como un espacio formativo donde la lectura se transforma en experiencia compartida, generadora de pensamiento crítico, sensibilidad estética y construcción colectiva de sentido.

Otro hallazgo corresponde a los rituales de inicio y cierre de la lectura. Estas prácticas, presentes en las tres educadoras, refuerzan el reconocimiento del “tiempo lector” como un momento significativo. Fórmulas tradicionales como *Colorín colorado, este cuento se ha acabado*, constituyen un recurso de tradición oral que contribuye a delimitar el espacio lector y generar seguridad en los niños y niñas, así lo comenta Adriana: “Me gusta invitarlos con la frase típica de colorín colorado, este libro se ha acabado... y después les pregunto si les gustó” (EA 95-99), al respecto, Victoria menciona que la fórmula que utiliza al finalizar la lectura de un cuento es: “Este cuento se ha acabado. Aplauda si te ha gustado. El que se quede sentado... se queda pegado” (SVI. 114-118).

En suma, los hallazgos de esta categoría evidencian que la lectura en voz alta, las conversaciones literarias y los rituales simbólicos son prácticas de mediación con alto potencial para fortalecer la formación literaria en la primera infancia. Estas prácticas, aun cuando emergen de manera espontánea, es importante reconocer su propósito mediador ya que constituyen puntos de partida valiosos para proyectar intervenciones pedagógicas que resignifiquen el espacio de la lectura en la escuela.

Asumirse como mediadoras de lectura supone reconocer los propósitos que se persiguen en relación con la formación lectora de los niños y niñas, así como su articulación con los objetivos institucionales y los planes escolares. En este sentido, el contexto escolar puede entenderse como un ecosistema de mediación lectora, en el cual confluyen prácticas, actores y recursos que resultan indispensables para el desarrollo de la formación literaria en niñas y niños.

La mediación lectora, por tanto, debe responder a los objetivos específicos del contexto en el que se lleva a cabo. Desde esta perspectiva, la presente valoración diagnóstica identifica los factores emergentes que permiten fundamentar una propuesta de proyecto lector orientada a brindar nuevas posibilidades y fortalecer las prácticas de mediación desarrolladas por las educadoras, con el fin de propiciar la formación literaria en la educación preescolar.

Factor 1. Co-construir prácticas de mediación entre todas. Los espacios lectores son importantes porque nos permiten dialogar, generar sinergias, proponer y conocer otros puntos de vista. La visión individualista que ha permeado en la educación durante décadas ha influido en prácticas comunes como la de encerrarse en el aula con el grupo y no compartir con otros actores educativos las prácticas docentes que se desarrollan.

Un aspecto relevante es pensar en la biblioteca escolar como el corazón lector de la escuela, pero convertirlo en un espacio donde cada una de las educadoras se sienta invitada y libre para realizar acciones de mediación y de esta forma, haga sentir a los niños y niñas que este es un espacio seguro, interesante e íntimo para compartir lecturas. Participar en un espacio donde las mediadoras se sitúen en un nivel colectivo permitirá crear un ecosistema mediador que tenga como resultado la construcción progresiva de proyectos institucionales con líneas de actuación hacia la formación literaria como objetivo común.

Factor 2. Desarrollar la autoimagen lectora de las educadoras. Construir o reconstruir itinerarios lectores que hagan sentido a las educadoras, que vivan experiencias a nivel personal de lectura literaria para ayudar a otros a construir esa experiencia. Conectar o reconectar con nuestro gusto lector que no figura en las prácticas habituales de docencia, explorar la lectura y permitirnos dialogar con los libros y con los otros sobre nuestras lecturas.

Factor 3. Consiste en la toma de conciencia de las educadoras ante la necesidad de emprender caminos para mejorar las prácticas de mediación. Es importante dejar en claro que si

las educadoras no toman esta decisión o no están convencidas de que la mediación influye en la formación literaria de las niñas y niños, posiblemente no se observen cambios o transiciones en la propia práctica. Para llegar a la lectura como experiencia construida es necesario realizar múltiples mediaciones que ayuden a experimentarla. Para acompañar a otros en la lectura, se requiere de construir condiciones de posibilidad que los acerquen a los libros. Para esto, primero debemos respondernos a la pregunta ¿cómo puedo ayudar a otros a acercarse a esa experiencia que yo ya viví como lectora?

Factor 4. Repensar la formación literaria no como la elección de textos del género literario, sino como una modalidad de lectura, un modo de leer centrado en la recepción espontánea y emocional, en el cual se privilegia la experiencia que provoca el texto en el lector, lo anterior implica un desplazamiento del interés textual hacia el diálogo que establece el lector con el texto y con la colectividad en una situación de lectura determinada.

Además de estos factores enfocados a la práctica docente, fue importante rescatar la opinión de las niñas y niños, ¿qué piensan las y los niños sobre las lecturas que se leen en la escuela? ¿Cómo son los acercamientos que se les sugieren desde la escuela con los libros? ¿Qué opinan sobre los espacios lectores?

3.3 Diseño de Intervención: Factores Pedagógicos, Didácticos y Metodológicos.

El modelo pedagógico que orienta esta propuesta de intervención parte de la concepción de la lectura como formación, en el sentido planteado por Larrosa (1996), quien sostiene que la lectura se relaciona con la subjetividad del lector: no únicamente con lo que sabe, sino con lo que es. Según el autor, se trata de entender la lectura como una experiencia que nos forma y transforma, que nos constituye, reafirma o nos interpela en aquello que somos.

Esta visión resalta el potencial formativo de la lectura en tanto práctica de subjetividad y construcción personal. En esta misma línea, Paulo Freire concibe la lectura como un acto de conciencia crítica y emancipación. El autor afirma que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 2004, p. 13). La lectura, desde esta mirada, no debe reducirse a un proceso técnico de

desciframiento, sino que ha de convertirse en una práctica que promueva el pensamiento crítico, la reflexión, la toma de conciencia y la transformación de la realidad.

La propuesta de Freire (2004) converge con la de Larrosa (1996) al situar la lectura como experiencia y una práctica de subjetividad y transformación, a su vez, el modelo de formación de Korthagen (2010), se fundamenta en el trabajo con situaciones reales que generan reflexión e interacción. A diferencia de una teoría *episteme*, centrada en la investigación científica, el modelo de Korthagen se sustenta en la teoría *phronesis*, basada en la experiencia docente, y promueve una reflexión progresiva que transita desde el análisis del entorno y las prácticas cotidianas hasta la construcción de la identidad profesional. Una de sus características esenciales es la interrelación constante entre teoría y práctica, de modo que la formación se logra a través de la teorización de las experiencias vividas.

Asimismo, se identifica el asesoramiento para la formación docente como la estrategia más pertinente para guiar esta propuesta. Honoré (1980) distingue entre capacitación y formación, señalando que mientras la primera se centra en la adquisición de habilidades técnicas, la segunda implica la capacidad de transformar experiencias externas en aprendizajes internos significativos, capaces de incidir en la práctica pedagógica.

La formación docente, en este sentido, trasciende la mera transmisión de conocimientos y se orienta hacia la reflexión, el descubrimiento y la creación (Ferry, 1990). La base de este modelo se encuentra en la reflexión progresiva, que van desde reflexionar sobre el entorno, las situaciones, las creencias, la identidad, las prácticas, hasta llegar a reflexionar sobre el lugar que se ocupa como docente, a un nivel más de tipo personal. Las características del modelo realista de la formación del profesorado “es la continua interrelación de teoría y práctica”. (Korthagen, 2020, p. 86). Así, la concepción de la lectura es comprendida como una práctica formativa, crítica y situada, y la formación docente como mediadores implica un proceso reflexivo y transformador que articula teoría, práctica y conciencia social.

El asesoramiento para la formación docente se concibe como un proceso de acompañamiento que favorece la reflexión, el aprendizaje y la mejora de la práctica educativa. En este marco, se emplea el término *modelo* como un marco de referencia interpretativo que permite comprender la interacción que se establece durante el proceso de asesoramiento. Un modelo define

argumentos posibles, objetivos alcanzables y límites claros sobre lo que se considera oportuno y pertinente en una línea de actuación determinada; de esta forma, constituye una manera de ver, comprender y afrontar una situación o problema educativo. Desde esta perspectiva, Nieto (2001) identifica tres modelos de asesoramiento en organizaciones educativas: el modelo de intervención, el modelo de facilitación y el modelo de colaboración, cada uno con implicaciones distintas para la formación y el desarrollo profesional docente.

El modelo de colaboración define un tipo de asesoramiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la parte asesorada. “Asesorar es en su sentido fundamental, renunciar a la demanda de pericia técnica y participar activamente en sintonizar y compartir el mismo presente a través de una relación auténtica vivida en términos de nosotros.” (Favaro, 1983, p. 49), de este modo, el modelo de colaboración se concibe como un proceso horizontal y dialógico, en el que el aprendizaje se construye de manera conjunta, reconociendo la experiencia, la reflexión y la participación activa de todas las involucradas.

El modelo de colaboración implica una práctica de acompañamiento pedagógico sustentada en la cooperación, el diálogo y la corresponsabilidad. La relación asesora se concibe como un proceso horizontal de construcción conjunta de saberes, en el que tanto quien asesora como quien es asesorado participan activamente en la comprensión y mejora de la práctica educativa. Este modelo reconoce el valor del intercambio de experiencias, la reflexión colectiva y la toma de decisiones compartida como vías para fortalecer las capacidades profesionales y promover el desarrollo de comunidades de aprendizaje docente.

En la siguiente tabla se sintetizan las principales dimensiones, acciones y actividades que caracterizan este modelo, las cuales evidencian su naturaleza participativa, dialógica y corresponsable dentro del ámbito educativo. Dichas dimensiones constituyen el marco de referencia para comprender cómo el acompañamiento pedagógico, cuando se sustenta en la colaboración, se convierte en un medio eficaz para la formación literaria, el fortalecimiento del rol mediador y la mejora continua de las prácticas docentes.

Tabla 4

Dimensiones y actividades que caracterizan el modelo de colaboración

Modalidad	Descripción
Actividad asesora	Resolución conjunta de problemáticas educativas específicas, en la que asesor y docente participan de manera interdependiente en la construcción de soluciones.
Exhortación	Presentación de propuestas mediante interacciones cooperativas que promueven la deliberación, el contraste de perspectivas y la toma de decisiones compartida.
Provisión	Aporte o diseño de materiales pedagógicos (programas, guías, instrumentos, diseños curriculares) elaborados o adaptados para responder a necesidades formativas específicas.
Formación	Revisión y resignificación colectiva de prácticas, significados y pautas de actuación, con énfasis en la observación mutua, el diálogo crítico y el desarrollo de disposiciones colaborativas.
Indagación	Investigación cooperativa de situaciones educativas orientada a la mejora de la enseñanza, donde asesor y docentes asumen corresponsabilidad en el proceso reflexivo.
Coordinación	Participación compartida en la toma de decisiones sobre la organización del trabajo, estructura de tareas y gestión del proceso interactivo.

Nota. Categorías correspondientes a la Caracterización de la actividad asesora según un modelo educativo (Nieto, 2001, p. 161)

La colaboración más que servir para caracterizar un tipo de relación profesional, se constituye en sí misma en una meta para los protagonistas: aprender a desarrollar acciones de paridad para tratar y enfrentar un problema de forma compartida para construir conocimiento para la acción.

De acuerdo con Amaro (2023) es importante reconocer dos elementos que van a constituir los ejes fundamentales para tipificar los modelos:

- El uso de conocimiento y experiencia de las partes implicadas en relación con el carácter y contenido de los problemas que se aborden en el asesoramiento: El conocimiento y experiencia que se utiliza para identificar y resolver el problema proviene de ambas partes, sin embargo, el asesor ha realizado una valoración diagnóstica que permite enfocarlos.
- La estructura de la interacción que se construye entre las partes implicadas y que regula, a su vez, el proceso que conlleva el asesoramiento: Los talleres de experiencias literarias

requieren de la colaboración de los participantes, será la asesora quien construya el proceso de asesoramiento y, en los espacios lectores, serán las educadoras quienes establezcan el dominio del desarrollo con la ayuda de la asesora.

Amaro (2023), explica que el modelo de asesoramiento considerado para el desarrollo del presente proyecto es de colaboración, donde la relación de la asesora y educadoras implica una corresponsabilidad entre el conocimiento y experiencia y las relaciones vinculares entre ambos. Proponer un proyecto de formación literaria para la primera infancia dirigido a docentes de educación preescolar en un jardín de niños potosino requirió de un asesoramiento educativo basado en el modelo de colaboración, en términos de Hargreves (1991) que fuera espontáneo, voluntario, orientado al desarrollo y generalizado en tiempo y espacio.

Un proceso emergente y dinámico que genere experiencias significativas entre los participantes a partir de reconocer sus propias “prácticas de mediación emergentes” (Davison, 2022) y repensar formas de mediación para que en el marco de una actividad vivan esta experiencia literaria, reconecten con un lugar de lector perdido o que no aparecía en sus prácticas habituales de docencia.

El diseño de un proyecto de mediación lectora orientado a la formación de lectores literarios debe responder a los objetivos específicos del contexto en el que se implementa. La valoración diagnóstica permitió reconocer las particularidades del ecosistema lector del jardín de niños, lo que posibilitó el diseño de un proyecto de intervención ajustado a las condiciones contextuales, operativas y metodológicas de la institución.

En este sentido, el proyecto se concibió como una propuesta de construcción situada que dialoga con las prácticas, saberes y trayectorias de las educadoras, así como con las experiencias lectoras de las niñas y los niños. Reconocer el ecosistema lector implicó identificar no solo las dinámicas del aula, sino también las concepciones sobre la literatura, los criterios de selección de libros, la configuración de los espacios lectores y las formas de interacción que se establecen con otros actores educativos y la comunidad. A partir de esta comprensión integral, el diseño del proyecto buscó fortalecer las condiciones pedagógicas para que la mediación lectora fuera una práctica intencionada, crítica y coherente con la perspectiva de la formación literaria para las y los niños de la escuela y para sus familiares.

En este marco, el presente proyecto de intervención tuvo como propósito formar a las educadoras como mediadoras de lectura en contextos escolares, promoviendo una visión crítica y reflexiva sobre la lectura literaria en la primera infancia. Se buscó incentivar actos de lectura que propiciaran experiencias personales y colectivas de encuentro con los libros, concibiendo la lectura literaria como una práctica significativa en la vida escolar.

El proyecto integró dos actividades fundamentales que se desarrollaron a lo largo de su implementación y concluyeron en el mes de septiembre de 2024. La primera correspondió al taller “Mediaciones entre libros e infancias: de la experiencia lectora a la formación literaria”, dirigido a las educadoras. Éste se estructuró en cinco módulos distribuidos en seis sesiones de trabajo y una sesión final de evaluación del proyecto de mediación lectora, cada una con propósitos definidos. Los módulos se llevaron a cabo entre marzo de 2023 y agosto de 2024, en el marco de las Reuniones del Consejo Técnico Escolar, realizadas el último viernes de cada mes.

Cada sesión del taller tuvo una duración prevista de una hora y media, con posibilidad de extenderse media hora adicional si así lo permitían los asuntos organizativos del jardín de niños. Las actividades iniciaban a las 13:30 horas y concluían aproximadamente a las 15:00 o 15:30 horas, manteniendo una continuidad conforme a lo planificado.

La sexta sesión se efectuó el viernes 23 de agosto de 2024, durante el Consejo Técnico Escolar, con el propósito de diseñar un proyecto lector institucional. A partir de esta sesión, se programaron los espacios lectores para los días 29 de agosto, 5 y 12 de septiembre de 2024. Finalmente, la sesión de cierre, realizada el viernes 27 de septiembre de 2024, consistió en la conformación de un grupo focal orientado a la evaluación integral del taller de mediación lectora.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis estructurada de los módulos que integran el taller de mediación lectora, donde se presentan los propósitos formativos, contenidos temáticos, estrategias de mediación y productos generados en cada sesión. Esta organización permite visualizar la secuencia metodológica del proceso, así como la coherencia entre los objetivos del taller y las acciones de intervención propuestas. Además, la tabla facilita identificar la articulación entre la teoría y la práctica, mostrando cómo cada módulo contribuye de manera progresiva a la

formación literaria de las educadoras participantes y a la reconfiguración de su rol como mediadoras de lectura.

Tabla 5

Módulos del taller de mediación lectora

Módulo	Propósito	Contenidos	Producto	Fecha
Itinerarios lectores: recorridos para niñas y niños de preescolar (Anexo 12)	Reconocer las características de los libros infantiles y aplicar criterios de calidad para la selección de textos en preescolar. Diseñar un itinerario lector que favorezca experiencias literarias significativas en el aula.	Concepto de itinerario lector. Construcción del itinerario. Conexiones intertextuales. Criterios de selección de libros infantiles.	Formato de construcción de itinerarios lectores.	23 de febrero de 2024
Conversaciones literarias: ¿Cómo dialogar con los más pequeños? (Anexo 13)	Diseñar e implementar conversaciones literarias dirigidas a niñas y niños en edad preescolar.	Concepto de conversación literaria. La función de la pregunta. Construcción del placer lector. Situaciones compartidas de lectura.	Guía de conversación literaria (guion de preguntas sobre un libro infantil).	15 de marzo de 2024
Estrategias para iniciar la conversación (Anexo 14)	Fortalecer estrategias para propiciar el diálogo literario con niñas y niños.	Estrategias de apertura. Lectura de imágenes. Tipos de preguntas que generan conversación.	Guía de conversación literaria (guion de preguntas sobre un libro infantil).	26 de abril de 2024
La experiencia literaria (Anexo 15)	Analizar y categorizar las manifestaciones lectoras observadas en lecturas en voz alta y	Manifestaciones analíticas, personales, intertextuales y transparentes.	Formato de observación y registro de manifestaciones lectoras.	31 de mayo de 2024

	conversaciones literarias.			
Identificar manifestaciones lectoras (Anexo 16)	Valorar y sistematizar la categorización de las manifestaciones lectoras.	Manifestaciones lectoras en conversación literaria. Estrategias para su evaluación.	Formato de observación y registro de manifestaciones lectoras.	28 de junio de 2024
Proyecto comunitario (Anexo 17)	Diseñar y planificar un proyecto comunitario con perspectiva de formación literaria que integre a la comunidad educativa del Jardín de Niños “Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri”.	Diseño del proyecto comunitario con enfoque en planes vigentes. Planificación de itinerarios lectores. Configuración de espacios lectores.	Formato de planeación institucional y planeaciones por educadora.	23 de agosto de 2024
Grupo focal del taller de mediación (Anexo 18)	Evaluar los resultados del proyecto comunitario y reflexionar sobre el cierre del taller de mediación.	Valoración de logros, dificultades y áreas de oportunidad detectadas por educadoras y directora.	Transcripción del grupo focal.	27 de septiembre de 2024

Este proyecto de intervención se fundamenta en una concepción de la lectura literaria como práctica formativa, crítica y situada, y en la formación docente entendida como un proceso reflexivo y transformador que articula teoría, práctica y tejido social. Bajo el modelo de asesoramiento de colaboración, se buscó generar un espacio de corresponsabilidad entre investigadora y educadoras, donde el conocimiento y la experiencia se entrelazan para resignificar las prácticas de mediación lectora. Esta propuesta no solo buscó contribuir en el desarrollo profesional de las educadoras, sino también en la construcción de comunidades lectoras para las niñas y niños de preescolar, en las que la lectura se viva como experiencia estética, personal y colectiva. Así, los talleres para educadoras y la creación de espacios lectores se configuran como estrategias que, en su conjunto, posibilitan la formación de mediadoras críticas y sensibles, capaces de acompañar a niñas y niños en encuentros lectores con perspectiva de formación literaria.

Capítulo 4. Procesos de Codificación y Organización de los Datos Cualitativos: Construcción de Significados Desde las Prácticas de Mediación Lectora.

De acuerdo con el diseño de la propuesta de intervención, el análisis de datos se estructuró desde tres categorías fundamentales para la formación literaria: 1. Criterios de selección, referida a la construcción de itinerarios lectores; 2. Mediación lectora para la formación literaria, que comprende las estrategias de mediación implementadas por las educadoras; y 3. El espacio lector como experiencia, orientada a la preparación y configuración del ambiente de lectura.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron:

- Observación directa durante los módulos del taller dirigido a las educadoras y videograbación de la sesión.
- Observación directa de las sesiones de espacios lectores mediados por las educadoras y dirigidas a niñas y niños de primero, segundo y tercer grado de preescolar. Para el registro y recuperación de datos se emplearon videograbaciones, transcripciones, diario de campo y fotografías.
- Productos elaborados por las educadoras durante los módulos del taller, que aportaron información para las tres categorías a través del diseño de un itinerario lector, la elaboración de una guía de conversación literaria y la evaluación de manifestaciones lectoras.
- Entrevista aplicada a niñas y niños de primero, segundo y tercer grado. La entrevista semiestructurada consistió en tres preguntas realizadas al azar a tres niñas o niños de cada grupo con el propósito de conocer su percepción sobre los espacios lectores (Anexo 19).
- Observación directa durante los módulos del taller dirigido a las educadoras y videograbación de la sesión.
- El diseño, planificación y realización de un proyecto comunitario titulado “*lenguajes de México*”.
- Observación directa de los espacios lectores mediados por educadoras, directora y familiares de las niñas y niños.
- Grupo focal de cierre de proyecto con las educadoras y la directora del plantel.

Los soportes de registro de información empleados fueron:

- Diario de campo
- Grabación de audio, video y transcripción
- Fotografías
- Formato institucional de planeación para el proyecto comunitario
- Formato de parámetros de análisis para triangular los datos obtenidos

Los soportes de registro de información empleados en la investigación permitieron documentar de manera rigurosa y diversificada las distintas fases del proceso de intervención. El diario de campo funcionó como un instrumento reflexivo para registrar observaciones, impresiones y acontecimientos significativos durante las sesiones (Anexo 20); las grabaciones de audio y video con sus transcripciones, posibilitaron un análisis preciso de los discursos, interacciones y prácticas de mediación; las fotografías aportaron evidencia visual del contexto, los materiales y las dinámicas lectoras; mientras que el formato institucional de planeación y el formato de parámetros de análisis facilitaron la organización sistemática y la triangulación de los datos. En conjunto, estos soportes garantizaron la validez, profundidad y coherencia del proceso investigativo y permitieron la interpretación cualitativa de los resultados.

El análisis de estos instrumentos constató el encuentro entre teoría y práctica. El procedimiento se desarrolló en tres fases:

1. Clasificación de evidencias con su respectiva codificación.
2. Categorización de datos a través de códigos en el diario de campo.
3. Codificación de datos de las videograbaciones de los espacios lectores.

De acuerdo con la tabla de códigos propuesta por Strauss (1987), Bogdan y Biklen (1992) y Mason (1996), referidos en Gibbs (2012) y adaptados para esta investigación, el análisis de los datos evidencia cómo la formación docente se construye a partir de la reflexión sobre la práctica. Dicho proceso se orienta a generar nuevas miradas sobre el rol de las mediadoras de lectura, con la finalidad de fortalecer la formación literaria en la primera infancia.

Tabla 6

Códigos de análisis

Código	Descripción
Actos y comportamientos específicos (ACE)	Acciones y expresiones verbales de las educadoras vinculadas con la mediación lectora orientada a la formación literaria.
Estrategias, prácticas o tácticas (EPT)	Actividades y procedimientos implementados con la intención explícita de favorecer la formación literaria.
Estados (EDO)	Condiciones generales experimentadas por los actores educativos o presentes en el jardín de niños, el taller de mediación y los espacios lectores.
Significados (SGN)	Interpretaciones que las educadoras atribuyen a sus acciones y experiencias. Incluye: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos utilizados para comprender su práctica (normas, valores, reglas y costumbres que orientan sus decisiones). • Sentido o trascendencia otorgada a los acontecimientos (interpretaciones y sentimientos). • Símbolos y denominaciones empleados para referirse a acciones, personas, roles, entornos y recursos.
Condiciones o limitaciones (CoL)	Factores que actúan como antecedentes, causas o restricciones que influyen en el desarrollo de acciones y comportamientos.
Reflexivo (RFX)	Registro del papel de la investigadora en el proceso, considerando cómo la intervención incide en la generación y construcción de los datos.

Nota. Códigos de análisis propuestos Strauss (1987), Bogdan y Biklen (1992) y Mason (1996), referidos en Gibbs (2012) y adaptados por Turrubiartes (2024).

Una vez establecidos los códigos, el análisis se orientó a la construcción de contrastes, relaciones e interconexiones entre las categorías, con el fin de lograr una valoración fundamentada de los datos cualitativos. Como señala Restrepo (2004), los proyectos de investigación-acción, a través de la deconstrucción y reconstrucción de la práctica, se convierten en experiencias de colaboración que suscitan debate, crítica, innovación y replanteamientos en el quehacer docente. Esta investigación da cuenta de la formación docente como un proceso de descubrimiento individual y construcción colectiva, en el que la práctica de las educadoras es el punto de partida para nuevas comprensiones de su papel como mediadoras de lectura en la primera infancia.

4.1 Implementación de la Intervención de Mediación Lectora en el Preescolar

Durante las sesiones del taller de mediación se compartieron experiencias lectoras que propiciaron vínculos profundos, no solo en el ámbito profesional, sino también en el personal, como mujeres. El tejido simbólico que se construye a través de la lectura generó efectos y afectos que trascendieron el espacio escolar, permitiendo que las educadoras compartieran emociones, memorias y significados propios. Durante la experiencia lectora del álbum ilustrado *Camino a casa*, de Jairo Buitrago, editado por el Fondo de Cultura Económica, se realizó una lectura en voz alta que permitió a las lectoras observar detenidamente las imágenes y establecer una doble lectura: texto e imagen como unidad narrativa. Esta mediación propició una respuesta emocional profunda: algunas de las lectoras se conmovieron hasta las lágrimas. El álbum aborda, mediante la fantasía, la imaginación y la ternura, un tema sensible y complejo como la ausencia del padre. Se trata de un texto bellamente ilustrado que, desde un lenguaje simbólico y accesible, pone en juego experiencias reales presentes en diversos contextos latinoamericanos, evidenciando el potencial de la lectura literaria para generar identificación, empatía y resonancia emocional. Durante la conversación posterior a la lectura, emergió la reflexión sobre los límites entre lo personal y lo pedagógico, así como la duda acerca de si es pertinente o no “sentir” frente a los niños.

Rosa: ¿Es importante quitar lo personal? Es decir, ahorita todas lo sentimos y bueno, una empieza a llorar y le seguimos todas, pero ¿con los niños?

Jimena: Hay que permitirnos sentir, la intención no es que aprendan, sino que nos acompañemos en la lectura. Permitirse entonces sentir esta emoción y saberse acompañado, escuchado e identificado. (DC, JT)

Este intercambio refleja una comprensión más amplia de la mediación lectora como una práctica sensible, donde el acto de leer con otros implica reconocer la dimensión afectiva del encuentro con la literatura. Además de vivir la experiencia estética y emocional de la lectura, las mediadoras han reafirmado la importancia de ofrecer a niñas y niños espacios lectores que posibiliten el desarrollo de la empatía, la expresión emocional y la formación literaria desde un lugar compartido y seguro.

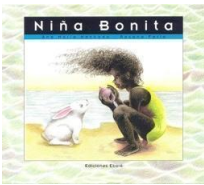
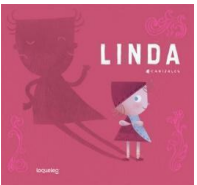
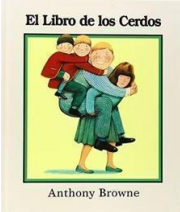
Durante los módulos del taller de mediación se miraron y hojearon más de cuarenta libros; se eligieron, observaron, leyeron y analizaron un total de 35 libros infantiles entre libros álbum,

ilustrados e informativos para los espacios lectores. Las educadoras diseñaron tres itinerarios: uno personal, de acuerdo a las lecturas que a ellas les interesaba en un ejercicio de conectar con ellas mismas; el segundo a partir de los intereses de las niñas y niños de su grupo para leer en los espacios lectores y un tercer itinerario por acuerdo de las tres educadoras. (Anexo 21)

En la siguiente tabla se puede observar la portada de los libros que se leyeron analizaron y sobre los que conversamos durante el proyecto y las razones por las que se eligieron:

Tabla 7

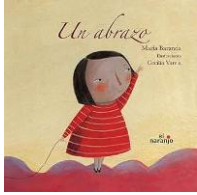
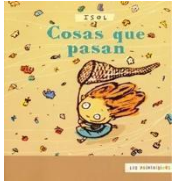

Libros elegidos y razones de elección de las educadoras para los espacios lectores

Datos del libro	Portada	Motivo de la elección
<p><i>Niña Bonita</i></p> <p>Autora: Ana María Machado</p> <p>Ekaré</p>		<p>Este libro lo leí cuando era niña, no me acordaba de él hasta ahorita que lo vi, me gustaba muchísimo. (Danira).</p>
<p><i>Linda</i></p> <p>Autor: Canizales</p> <p>Loqueleo</p>		<p>Ya les había leído uno de este autor, se llama “Guapa”, yo creo que se van a acordar, puedo hacer conexión entre esos libros” (Danira).</p>
<p><i>El libro de los cerdos</i></p> <p>Autor: Anthony Browne</p> <p>FCE</p>		<p>“Está interesante porque trata un tema familiar y tiene imágenes de otros libros como los cerditos” (Adriana).</p>

<p><i>Willy el campeón</i></p> <p>Autor: Anthony Browne</p> <p>FCE</p>		<p>“Me pareció divertido, y es del mismo autor, puede que encuentren una conexión” (Adriana).</p>
<p><i>Siete ratones ciegos</i></p> <p>Autor Ed Young</p> <p>Ekaré</p>		<p>“Este les gusta mucho, pero nunca lo había visto tan a detalle como hoy que conversamos sobre él, puedo guiar sus observaciones para que encuentren más cosas, sin darles la respuesta, verdad, como hemos dicho antes.” (Victoria).</p>
<p><i>Camino a casa</i></p> <p>Autor: Jairo Buitrago</p> <p>FCE</p>		<p>“Este libro es muy bonito, me hizo pensar en mi papá” (Andrea) “A mí en mi abuelita, no pensé que un libro infantil pudiera hacerte sentir tantas cosas” (Danira).</p>
<p><i>Cómo atrapar una estrella</i></p> <p>Autor: Oliver Jeffers</p> <p>FCE</p>		<p>“Me parece que es una lectura adecuada para los de primero, es un cuento breve y las imágenes invitan a la lectura” (Rosa).</p>
<p><i>Atrapados</i></p> <p>Autor: Oliver Jeffers</p> <p>FCE</p>		<p>“Es bien divertida la forma en la que lo cuentas y la charla estuvo amena entre nosotras, creo que podríamos hacer una sesión de cada grupo con este mismo libro” (Adriana).</p>

<p><i>Perdido y encontrado</i></p> <p>Autor: Oliver Jeffers</p> <p>FCE</p>		<p>“les va a gustar por el pingüino, además las imágenes se parecen al de Atrapados y vamos a ver si se acuerdan” (Adriana).</p>
<p><i>Este alce es mío</i></p> <p>Autor: Oliver Jeffers</p> <p>Ed. FCE</p>		<p>“Es un cuento largo, pero me voy a atrever a contarlo, yo siento que sí les va a gustar, ya estoy pensando en qué podemos conversar” (Danira).</p>
<p><i>La vida secreta de los dientes</i></p> <p>Autora Mariona Tolosa</p> <p>Zahori Book</p>		<p>Hablarles de los dientes, como parte del proyecto de la salud. (Victoria).</p>
<p><i>Coco y Pío</i></p> <p>Autor: Alex Decon</p> <p>Ekaré</p>		<p>“Se me hace super tierno, que hagan amistad dos animales diferentes, yo creo les va a gustar a mis niños.” (Adriana).</p>
<p><i>Gato, ¿estás ahí?</i></p> <p>Autor: Evelyn Moreno</p> <p>FCE</p>		<p>“No había leído poesía como ésta, además la leíste con un tono bien padre, lo voy a leer con los niños” (Rosa).</p>

<p><i>El globo</i></p> <p>Autor: Isol</p> <p>Ed. FCE</p>		<p>“A ver cómo me explican que la mamá se haya convertido en un globo” [se ríe] (Victoria)</p>
<p><i>El taller del creador</i></p> <p>Autora: Jimena Turrubiarres</p> <p>Ed. UASLP</p>		<p>“Ya les leíste una vez el de <i>Selena sirena</i>, ahora hay que leer <i>El taller del creador</i>, para que hagan conexión por autora” (Rosa)</p>
<p><i>El gran libro de las flores</i></p> <p>Autora Yuval Zommer</p> <p>Ed. Juventud</p>		<p>Este libro tiene información graciosa, yo no sabía que había flores que huelen feo como mecanismo de defensa. (Victoria)</p>
<p><i>los tres cerditos</i></p> <p>Clásico</p> <p>Ed. Combel</p>		<p>Ya les conté el de los tres cochinitos, pero las ilustraciones que trae éste, tiene guiños, vamos a conversar sobre lo que encuentren. (Adriana)</p>
<p><i>Cambios</i></p> <p>Anthony Browne</p> <p>Ed. FCE</p>		<p>Tengo niños que van a tener hermanitos, y aprovechamos para hablar de todos los cambios que puede haber. (Adriana)</p>

<p><i>Un abrazo</i></p> <p>María Baranda</p> <p>El naranjo</p>		<p>No estoy acostumbrada a leerles poesía, este libro parece una canción, se siente lo reconfortante de un abrazo con las palabras. Nuestros niños viven situaciones, algunas que a veces realmente perturbadoras, leerles este libro podría sentirse como un abrazo. (Rosa)</p>
<p><i>Cosas que pasan</i></p> <p>Isol</p> <p>FCE</p>		<p>Las ilustraciones de Isol son muy parecidas, a ver si los niños encuentran una conexión intertextual (Victoria).</p>
<p><i>Vamos a cazar un oso</i></p> <p>Michael Rosen</p> <p>Ekaré</p>		<p>Invita a jugar, a repetir las onomatopeyas, una vez lo leí con otro grupo hace unos años porque antes lo teníamos en los libros del rincón, ya no está. (Adriana).</p>

Durante los talleres de mediación, se dieron el tiempo necesario para compartir, mirar, leer y conversar sobre cada uno de estos libros, de igual forma, las educadoras tuvieron la libertad de elegir si se quedaban con alguno de éstos o bien elegían otro para diseñar sus propios itinerarios lectores.

Los espacios lectores se realizaron los días jueves del mes de marzo, abril, mayo, junio y el primer jueves de julio de 2024. El horario programado fue a las 13:00 horas. El rol como investigadora consistía en ayudar durante la organización del espacio lector: apoyar en el acomodo del espacio, con la organización de los niños y facilitar el desarrollo del acto lector según las necesidades de cada educadora. (anexo 22)

Cada jueves correspondía a un grupo distinto salir al espacio que ocupa la biblioteca escolar en el patio central de la escuela. El acomodo de los espacios lectores fue variando y poco a poco fuimos encontrando el espacio adecuado para sentirnos invitados a la lectura. (DC, JT)

Esta dinámica señala un proceso de adaptación del entorno físico al propósito de la mediación lectora: “cada educadora tomó decisiones sobre la mejor forma de organizar sus espacios lectores; sin embargo, conforme avanzamos en las lecturas y las conversaciones, todas terminan acomodándose en círculo y con los lectores sentados en el piso” (DC, JT).

El hecho de que tal disposición emergiera de manera espontánea y colectiva demuestra cómo el diseño del espacio puede favorecer la horizontalidad entre los niños y niñas y la mediadora de lectura, esto favorece un ambiente más relajado, participativo y centrado en el compartir. Asimismo:

En los espacios lectores participamos la educadora, los niños y niñas del grupo y la investigadora. Al principio, pretendí que el espacio lector fuera únicamente para la educadora y las niñas y niños que conformaban cada grupo y que mi participación sería como observadora, sin embargo, la invitación por parte de una niña a sumarme al encuentro con los libros hizo que me integrara al espacio lector. (DC, JT)

Esta transformación de rol (RFX), desde observadora a participante, refuerza la importancia de reconocer a los adultos como parte de la comunidad lectora y no únicamente como observadores. Finalmente, “En la realización de la última viborita una niña se acercó a mí, me toma del brazo y me dice susurrando: tú también hazlo, maestra, porque ya va a empezar el cuento” (DC, JT) un gesto que evidencia la reciprocidad y el reconocimiento mutuo en la experiencia lectora.

Desde una perspectiva teórica, la mediación lectora se entiende como “la creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los sujetos participantes, la puesta en juego de la literatura y lo escrito como una forma de diálogo con la vida sociocultural de su comunidad” (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, p. 12). Esta definición subraya que la mediación lectora no es un acto unidireccional sino un proceso dialógico: el mediador o mediadora, los niños y niñas, los libros y el diálogo que surge entre sí.

En este sentido, la disposición en círculo y la participación activa de todos favorecen la horizontalidad del encuentro lector, lo que promueve y permite que cada participante aporte, pregunte, sienta y se relacione con el libro y con los otros. La conversación como punto clave en estos encuentros permite la construcción de sentido, de comunidad lectora y de apropiación compartida del libro y sus significados.

Por otro lado, la disposición emergente del círculo y la reconfiguración de roles en este contexto no son solamente detalles logísticos, sino que forman parte de las estrategias de mediación lectora para ofrecer un ambiente de igualdad, participación y co-construcción. Este tipo de organización espacial y relacional facilita que los niños y niñas se sientan incluidos, escuchados y activos en su propia lectura, lo cual refuerza la relevancia de diseñar espacios lectores que contemplen explícitamente la dimensión del diálogo, la horizontalidad y el sentido comunitario desde la primera infancia.

En la siguiente tabla se concentran los espacios lectores que se realizaron durante el proyecto, también se especifica el itinerario lector y propósito del mismo:

Tabla 8

Organización de espacios lectores que se realizaron durante el proyecto

Educadora	Itinerario lector	Propósito de lectura	Libro	Fecha
Danira	Por personaje: niñas, atributos de la protagonista.	Construir sentido a través del reconocimiento de actitudes que distinguen a las personas y sus relaciones con los demás.	<i>Guapa</i>	19/10/2023
			<i>Niña bonita</i>	28/02/2024
			<i>Linda</i>	14/02/2024
	Por autor: Oliver Jeffers.	Formar lectores críticos a través de reconocer similitudes, guiños y referencias de un mismo autor que permita conectar de forma intertextual.	<i>Perdidos y encontrados</i>	11/04/2024
			<i>Atrapados</i>	25/04/2024
			<i>Este alce es mío</i>	3/07/2024

Adriana	Por autor: Antonie Browne.	Formar lectores críticos a través de reconocer similitudes, guiños y referencias de un mismo autor que permita conectar de forma intertextual.	<i>Willy el campeón</i>	07/03/2024
			<i>El libro de los cerdos</i>	18/04/2024
	Por relaciones familiares.	Explorar los cambios que suceden en distintas familias para reconocer que otros también pasan por situaciones similares a las nuestras.	<i>Cambios</i>	30/05/2024
			<i>Coco y pío</i>	25 abril 2024 2024
			<i>Vamos a cazar un oso</i>	23/06/2024
	Rosa	Por autores: Oliver Jeffers / Jimena Turrubiartes.	Formar lectores críticos a través de reconocer similitudes, guiños y referencias de un mismo autor que permita conectar de forma intertextual.	<i>Selena sirena</i>
<i>El taller del creador</i>				29/04/ 2024
<i>Cómo atrapar una estrella</i>				18/04/ 2024
<i>Atrapados</i>				23/05/2024
Por género: poesía.		Disfrutar del ritmo y sonido de las palabras que riman.	<i>Gato: ¿estás ahí?</i>	28/02/ 2024
			<i>Un abrazo</i>	25/04/2024
Victoria	Por lectura de imágenes: Isol.	Leer imágenes para reconocer estilos, gama de colores y guiños que contienen los libros.	<i>El globo</i>	5/06/2024
			<i>Cosas que pasan</i>	12/06/2024
	Por vinculación con temas: libros informativos.	Vincular temas con libros que disfruten, con datos curiosos y la lectura de las imágenes.	<i>Gran libro de las flores</i>	23/06/ 2024
			<i>La vida secreta de los dientes</i>	3/07/2024

El primer módulo del taller de mediación dirigido a las educadoras (con código TM1 más la inicial de la educadora), se efectuó el 23 de febrero de 2024 con el tema *Itinerarios lectores: recorridos para niñas y niños de preescolar*, donde se abordaron los tópicos de:

- Qué es un itinerario lector
- Pensar el itinerario
- Conexiones entre libros
- Criterios de selección de libros infantiles

Los tres espacios lectores que derivan de esta primera sesión del taller de mediación fueron efectuados en el siguiente orden:

Tabla 9

Organización del primer bloque de espacios lectores

Fecha	Grupo	Mediadora /codificación
28 de febrero 2024	Tercero	Danira (EL1D)
	Primero	Rosa (EL1R)
7 marzo 2024	Segundo	Adriana (EL1A)
	Primero	Rosa (EL2R)
14 marzo 2024	Tercero	Danira (EL2D)

El producto derivado del primer módulo del taller fue construir un itinerario lector (anexo 24), este itinerario se conformó con los libros infantiles que las educadoras compartieron con las niñas y niños de los grupos en los siguientes espacios lectores.

El segundo módulo del taller de medicación (con código TM2 más la inicial de la mediadora) se realizó el día 15 de marzo de 2024, el tema del taller corresponde a *Conversaciones literarias: ¿cómo dialogar con los más pequeños?*, se abordaron los siguientes tópicos:

- A qué nos referimos con conversación literaria
- La magia de las preguntas
- Tres situaciones compartidas
- ¿De qué conversamos? El placer por la lectura

Los espacios lectores subsecuentes a esta sesión fueron los siguientes:

Tabla 10

Organización del segundo bloque de espacios lectores

Fecha	Grupo	Mediadora / codificación
29 de marzo 2024	Primero	Rosa (EL2R)
11 de abril de 2024	Tercero	Danira (EL3D)
18 de abril de 2024	Segundo	Adriana (EL2A)
	Primero	Rosa (EL3D)

El producto que se realizó en el segundo módulo de taller fue un ejercicio de preguntas de acuerdos la propuesta de Chambers para hacernos preguntas sobre los libros que nos interesa compartir con las niñas y niños de preescolar, este ejercicio permitió conectar con el libro, pensar en preguntas interesantes que generen conversación y organizar un guion que dirija la conversación. la parte principal de este guion es no seguirlo, tener una orientación de por donde se quiere llevar la conversación, pero darle prioridad al desarrollo natural del diálogo y las dudas genuinas de los infantes.

Para el tercer módulo de taller de mediación (con código TM3 más la inicial de la educadora), efectuado el 26 de abril de 2024 con el tema *Estrategias para abordar la conversación*, donde se revisaron los tópicos de:

- Evitar la pregunta por qué
- Mirar imágenes
- Preguntas básicas, generales y especiales

Los espacios lectores subsecuentes a esta sesión son los siguientes:

Tabla 11

Organización del tercer bloque de espacios lectores

Fecha	Grupo	Mediadora/ codificación
25 de abril 2024	Tercero	Danira (EL4D)
	Primero	Rosa (EL4R)
	Segundo	Adriana (EL3A)
23 mayo 2024	Primero	Rosa (EL5R)
30 mayo 2024	Segundo	Adriana (EL4A)

El producto de este tercer módulo fue la selección de preguntas que permitirían guiar una conversación literaria de los libros seleccionados (Anexo 24), a partir de las observaciones realizadas en el bloque del segundo espacio lector, se recuperaron áreas de oportunidad para dialogar sobre estrategias para conversar de manera interesante y efectiva. El análisis realizado por las educadoras a manera de autoevaluación permitió avanzar hacia una coevaluación donde los aportes de todas permitieron pensar otras formas de conversar con las niñas y niños.

El cuarto módulo de taller se dividió en dos sesiones, la primera sesión tuvo lugar el día 31 de mayo de 2024 y la segunda el 28 de junio de 2024, la codificación de los datos obtenidos se etiquetan con el código TM4 (más la inicial de la educadora), los temas abordados en estas sesiones fueron:

- La experiencia literaria
- Las manifestaciones lectoras que surgen en las conversaciones literarias
- ¿Cómo evaluar manifestaciones lectoras?

Los espacios lectores siguientes se llevaron a cabo los días:

Tabla 12

Organización del cuarto bloque de espacios lectores

Fecha	Grupo	Mediadora / codificación
5 junio 2024	Primero	Victoria (EL1V)
12 junio 2024	Primero	Victoria (EL2V)
23 junio 2024	Primero	Victoria (EL3V)
	Segundo	Adriana (EL5V)
	Tercero	Danira (EL5D)

El producto derivado de este módulo fue el llenado de un formato de registro donde las educadoras podrían identificar qué tipo de manifestaciones lectoras observan durante la lectura y después, en las conversaciones literarias con el propósito de detectar de qué forma se moviliza la comprensión lectora de las niñas y niños. La decisión de realizar este módulo en dos sesiones fue con el propósito de reconocer las manifestaciones lectoras que se pueden detectar en una conversación literaria con niñas y niños de acuerdo al autor Sipe (2008) y tener un referente para valorarlas en el transcurso de los espacios lectores para identificar cómo se movilizan las habilidades de comprensión lectora de las niñas y niños.

Con esta última sesión de taller y espacios lectores se concluye el ciclo escolar 2023 - 2024. El último módulo del taller y la sesión de evaluación y cierre del proyecto lector se llevó a cabo

en el mes de agosto y septiembre del 2024, en el ciclo escolar 2024 - 2025. A medida que el proyecto de intervención fue avanzando, se tomaron decisiones que dieron lugar a modificaciones y cambios en el plan original.

Es importante mencionar que la investigación con enfoque cualitativo es abierta y flexible y la interpretación de los datos permite confrontar las distintas acciones didácticas con las consideraciones que sustentan los referentes teóricos de esta investigación. Al término del ciclo escolar 2023–2024, y posterior al cuarto módulo del taller de mediación, se realizó un balance de resultados con el propósito de identificar elementos a fortalecer en el siguiente ciclo escolar. A partir del análisis de los registros realizados en los espacios lectores, se detectaron nudos críticos que inciden en la implementación del proceso de intervención.

- La seguridad que las educadoras manifiestan al emplear estrategias de formación literaria resulta determinante para generar una experiencia lectora significativa.

Una niña se ha puesto el tapete de foami en la cabeza, dos más la imitan, la educadora interrumpe la lectura para llamarle la atención a la niña, esta acción desconcentra a la educadora, me mira, ha olvidado la pregunta y ahora su interés está en recuperar el control del grupo. (DC, JT)

Este tipo de situaciones muestra que la confianza de las educadoras en su rol mediador se encuentra en proceso de formación. Es necesario fortalecer su seguridad y dominio de las estrategias para que logren sostener la atmósfera lectora sin perder de vista la dimensión pedagógica y afectiva de la experiencia.

- Las condiciones climáticas extremas también constituyen un factor que puede favorecer o limitar la calidad de la experiencia lectora.

El espacio lector se ha hecho más cómodo si lo hacemos en el patio central, nos sentamos en círculo, sin el tapete, en la sombra. Hoy estamos a casi 40 grados, son las dos de la tarde y se siente como un respiro salir a la cancha. Son los niños más pequeños, alcanzo a ver a dos somnolientos, puede ser por el calor, se recargan entre ellos y cabecean durante la lectura, la educadora les permite estar en esa postura, así la lectura se ha vuelto más ligera. (DC, JT)

Este registro evidencia la importancia de adaptar el entorno físico y considerar las condiciones ambientales para buscar la comodidad y el bienestar de los niños y niñas durante la lectura. En este sentido, la flexibilidad para reorganizar el espacio y el tiempo se convierte en un componente pedagógico esencial de la mediación.

- Por último, los formatos específicos solicitados por el plan y programa de educación preescolar representan un requisito administrativo indispensable para validar la propuesta de intervención dentro del marco institucional. “Este formato que es sencillo, me gusta, pero ¿tendríamos que llevarlo a la par de la planeación? Porque a nosotras nos piden un tipo de formato específico para planear” (DC, JT).

La compatibilidad entre las requisiciones de planeación institucional y las diseñadas para la intervención constituye un aspecto clave para la sostenibilidad del proyecto. Integrar ambos formatos permitirá articular la propuesta con las exigencias del sistema educativo, evitando tensiones entre la innovación pedagógica y la normatividad administrativa. Después de realizar un análisis durante la fase de intervención y examinar los nudos críticos detectados durante el desarrollo de ésta, se tomó la decisión conjunta con el equipo docente del jardín de niños de planificar un proyecto lector institucional con el propósito de atender los requerimientos administrativos y vincular con el objetivo del taller de mediación.

Durante la sexta sesión, se realizó en un esfuerzo conjunto con las educadoras y directora, para diseñar un proyecto lector que tuviera como base la propuesta metodológica de la Nueva Escuela Mexicana y coadyuvar al logro de las metas del jardín de niños. La decisión de diseñar y planificar un proyecto lector institucional responde al concepto de profesionalización docente que Latorre (2005) explica como un proceso a través del cual el docente adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa. En la tabla siguiente se concentran los elementos que componen la sexta sesión y el cierre del taller.

Tabla 13

Organización de elementos de la sexta sesión y cierre del taller

Módulo	Propósito	Contenidos	Producto	Fecha
Proyecto comunitario	Diseñar y planificar un proyecto comunitario con perspectiva de formación literaria para niñas y niños de preescolar que integre a la comunidad educativa del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri-cri.	-Diseño de proyecto comunitario con perspectiva de formación literaria.	Formato de planeación institucional y de cada educadora.	26/08/2024
Cierre del taller de mediación	Realizar un grupo focal para evaluar el resultado del proyecto comunitario y el cierre del taller de mediación.	Recuperación de logros, dificultades y áreas de oportunidad detectadas por las educadoras y directora.	Transcripción del grupo focal	27/09/2024

Considerar los formatos de planificación que les solicitan a las educadoras como requisito administrativo en el jardín de niños fue una necesidad detectada que evolucionó hacia la oportunidad de diseñar conjuntamente un proyecto que no solo cumpliera con dichos requerimientos, sino que también facilitara la integración de las metas anuales del proyecto escolar con el objetivo de esta investigación. De esta manera, se logró involucrar activamente a todos los actores educativos de la escuela.

Después de revisar las opciones metodológicas didácticas que sugiere el plan de estudios vigente del nivel preescolar para llevar a cabo proyectos educativos, nos decantamos por una metodología socio crítica que fuera acorde con el objetivo de la formación literaria y se eligió el aprendizaje basado en proyectos comunitarios, que de acuerdo a la NEM 2022, esta metodología

permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno... se busca que las experiencias de aprendizaje de los alumnos diversifiquen sus posibilidades de expresión y comunicación en distintos modos y formatos de representación, entre los que se encuentran el oral, escrito, corporal, háptico, alternativo o aumentativo, pictórico, escultórico, dancístico, teatral, literario, cinematográfico, arquitectónico, musical, videográfico, fotográfico, del performance, de la instalación artística, entre otros. (p.64).

El plan de estudio 2022 se compone de contenidos dispuestos en campos a lo largo del trayecto formativo de la educación básica. Los contenidos poseen distintos niveles de concreción y “representan recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones” (NEM, 2023, p. 11). Estos contenidos se vinculan y articulan entre sí para asegurar la formación integral de niñas y niños. Para el diseño de un proyecto comunitario con perspectiva de formación literaria, se consideró como eje articulador el campo de Lenguajes.

El proyecto lector institucional se diseñó durante la sesión de taller el día 23 de agosto de 2025, en el marco de una fecha festiva para la comunidad como es la Independencia de México, el propósito de este proyecto es: Que las niñas y niños exploren posibilidades de expresión y comunicación en diversos formatos de representación para fortalecer la vinculación cultural, social y la construcción de identidad a través de conocer diversas formas de lenguajes literarios de México.

El proyecto tiene la función de guía y testimonio que, en acuerdo con la comunidad, el equipo docente del jardín de niños genera. Para que el proyecto se desarrolle de manera óptima es indispensable que la comunidad sea y se asuma parte del proyecto

De esta manera, los proyectos exitosos deben permitir que florezcan las emociones al crear vínculos afectivos, sociales y, finalmente políticos, por cuanto en la base de la experiencia iniciada por la emoción y los sentimientos están los conceptos de convicción en el ámbito de las ideas y persuasión (en el contexto de la acción). (MacGregor, C., 2016, p. 268)

El diseño del proyecto estuvo dirigido por la directora y las aportaciones de las educadoras para definir rutas conjuntas y metas definidas, posteriormente cada educadora realizó la planificación para su grupo considerando las características, necesidades e intereses de las niñas y niños a su cargo, de igual forma fueron las gestoras encargadas de hacer extensiva la invitación abierta a la comunidad educativa para participar en los espacios lectores. La participación de la investigadora consistió en acompañar la planificación, aportar ideas cuando así lo solicitaban y proponer modelos de actividades conjuntas.

De acuerdo con Nieto (2001) el modelo de colaboración, como tipo de asesoramiento educativo “las relaciones de asesoramiento requiere un cambio de énfasis desde el conocimiento cognitivo y técnico a una focalización en las experiencias significativas de los participantes... la colaboración se convierte en un escenario social que promueve valores de interdependencia, reciprocidad y colegialidad” (p.164). La transformación producida en ambientes educativos como la organización, el currículum o la innovación, suponen la incorporación progresiva de acciones emergentes y dinámicas por parte del equipo docente que orienten la transformación de concepciones y prácticas estructuradas.

Este proyecto tuvo una duración de tres semanas, inició el jueves 29 de agosto y finalizó el 17 de septiembre de 2025. La forma de organizar la ruta metodológica fue por recorridos. Se organizaron cuatro recorridos distribuidos en las tres semanas:

- Recorrido literario: Mexicuéntame (Anexo 24)
- Recorrido de arte: una mexicana que fruta vendía
- Recorrido de la tradición oral: ¿a qué jugamos?
- Recorrido de diseño mexicano

El recorrido literario: Mexicuéntame tuvo como propósito organizar espacios lectores para compartir textos de la cultura mexicana, con el propósito de que una representación de los actores educativos de la institución, tuvieran la experiencia de elegir libros, leer o narrar un cuento en voz alta, escuchar la narración y sumarse a la conversación literaria. Las educadoras planificaron este recorrido lector tomando como base los tres contenidos fundamentales de esta investigación que responden a las tres categorías de análisis.

Este proyecto comunitario permitió dar un cierre al proyecto de intervención y fue una actividad donde se pudo apreciar el ecosistema lector de los actores del jardín de niños ya que se involucraron de manera activa no solamente el personal educativo, sino también las familias de la comunidad. En análisis de los resultados y hallazgos detectados se dividen a manera de cierre del proyecto en las tres categorías fundamentales de esta investigación:

4.1.1 Criterios de Selección: Construcción de Itinerarios Lectores.

El proyecto lector surge como una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los vínculos entre la mediación lectora, la formación literaria y la participación comunitaria dentro del jardín de niños. Desde su planeación, el proyecto buscó propiciar experiencias literarias significativas que permitieran a las niñas y los niños reconocer la riqueza de las narrativas orales, los mitos, leyendas y tradiciones propias de su contexto. En este sentido, el proceso de selección de los textos fue una fase fundamental que implicó la colaboración activa de distintos agentes: la directora de la escuela, las educadoras, los familiares que se sumaron al proyecto y las niñas y niños de los grupos.

La selección de los textos que conforman el itinerario lector del proyecto se realizó considerando criterios de diversidad textual, de géneros, calidad estética, literaria y editorial, clasificación de libros y propósito de elección, aspectos desarrollados en esta investigación. Colomer (2010) sostiene que la selección de obras literarias debe responder a un propósito educativo que contemple la experiencia estética y la formación del lector como sujeto cultural, más allá del uso instrumental del texto.

A su vez, Munita (2019) enfatiza que la mediación lectora inicia en la elección del corpus literario, pues en esa decisión se definen los modos de acceso al mundo literario y las

oportunidades de construir interpretaciones personales y colectivas. Así, la selección de textos en este proyecto no fue determinada únicamente por la disponibilidad de materiales, sino por una reflexión compartida sobre la formación literaria y el propósito del proyecto lector.

Un criterio asumido por el equipo docente fue ofrecer variedad y diversificación en la selección de los textos. Se buscó integrar poesía, narrativa, leyenda y además del soporte físico de los libros, se consideró la narración de tradición oral, entendiendo que cada libro, pero también la narración oral ofrece modos distintos de aproximarse a la palabra literaria. Garralón (2013) señala que la literatura infantil contemporánea no debe limitarse al cuento o la fábula, sino incluir expresiones poéticas y relatos de transmisión oral que amplíen la sensibilidad y la imaginación de los lectores. Lo anterior se muestra en el siguiente diálogo compartido por la educadora Adriana:

Yo le dije al abuelo de Jesús que podía venir a escoger un libro, pero me dijo que quería contar la leyenda de la llorona y como en el proyecto comunitario vamos a entrevistar abuelos, pensé en aprovechar para que les contara la leyenda y hacerle la entrevista (ELPC-A).

En este sentido, las ilustraciones fueron un aspecto considerado en la selección. Como afirma Bombini (2008), las imágenes en la literatura infantil no sólo atraen visualmente, sino que actúan como mediadoras simbólicas que ayudan al niño a construir significados. El libro de *El conejo en la luna* es un ejemplo de lo anterior, las ilustraciones de Daniela Martagón, son un referente de valor estético y una oportunidad para leer imágenes. Lo anterior, lo explica la educadora Martha cuando leyó el libro al grupo de primero de preescolar:

Me gustó el contraste de los colores de éste en particular, como una dualidad. Fer me preguntó: - ¿por qué se ven en ese hoyo las estrellas? ¿Se está viendo en el espejo o está viendo las estrellas? La niña hizo una lectura de imagen. (ELPC-M1)

El proceso de selección de los textos se diseñó como una experiencia de mediación colaborativa. La directora propuso un primer acervo de títulos disponibles en la biblioteca escolar; posteriormente, las educadoras analizaron los materiales según los criterios mencionados: diversidad de géneros, calidad literaria, formato e ilustración. Sin embargo, la característica distintiva del proyecto fue la participación de familiares y niños en la toma de decisiones. En un ejercicio de toma de decisiones, los miembros de familia que aceptaron participar en el proyecto

comunitario, eligieron los libros que leerían en voz alta, de igual forma, las niñas y niños manifestaron sus preferencias mediante votaciones simbólicas y comentarios sobre las lecturas realizadas en clase. Así lo comparte Danira en el siguiente diálogo:

Llevé a la mamá invitada a que viera los libros en la biblioteca de la casita, estuvo mirándolos y me dijo que le gustaba éste, lo hojeamos juntas, me dijo que ya lo conocía de cuando su niña más grande estaba en la primaria y le gustaba la enseñanza que dejaba (ELPC-D).

El diálogo evidencia cómo el proceso de selección de textos trascendió el ámbito técnico para convertirse en una experiencia de mediación comunitaria. Este ejemplo dado por Danira muestra que la elección del libro no solo responde a criterios pedagógicos, sino también a una dimensión afectiva y simbólica vinculada con la memoria colectiva y las experiencias previas de lectura. Este gesto de elegir “juntas” resignifica la biblioteca escolar como un espacio compartido, donde se entrelaza la mediación de adultos mediadores en la construcción de un acervo significativo para la infancia. En este sentido, el proyecto no solo fortaleció la formación literaria de las niñas y niños, sino que también generó una red de pertenencia en torno a la lectura como práctica social entre la comunidad educativa, aspecto fundamental a considerar para la continuidad del proceso de mediación.

El primer texto que formó parte del itinerario lector fue elegido por las educadoras, se trata de *El conejo en la luna*, un cuento del autor Emilio Lome inspirado en la leyenda mexicana del mismo nombre. El segundo texto fue elegido por las niñas y niños de cada grupo, para esta actividad se conformó un corpus de libros infantiles diversos en los que se procuró incluir leyendas, cuentos y poesía de autores mexicanos que trataran temas de la cultura local para asegurar la variedad de textos.

Se consideró importante usar como criterio de selección ofrecer una variedad de textos que asegurara el principio de diversidad, como menciona Colomer (2005) resulta útil pensar en la educación literaria como un aprendizaje de recorridos e itinerarios de tipo y valor muy variable, la tarea de la escuela es mostrar puertas de acceso.

Por tanto, cada una de las involucradas eligieron dos textos de géneros diversos para conjuntar el corpus literario: cuento, leyenda, poesía, libro ilustrado y libro álbum. Posteriormente, cada grupo de niñas y niños eligió un libro de ese corpus literario. Los textos seleccionados fueron:

- Primer grado, *Alejandra come lluvia*;
- Segundo grado, *El peinado de la tía Chofi*;
- Tercer grado, *El taller del creador*.

El tercer y cuarto texto lo eligieron los lectores invitados: madres, familiares y otros actores educativos que aceptaron participar en esta actividad, de igual forma se hizo la sugerencia de elegir aquellos que fueran representativos de la cultura mexicana. Los textos elegidos fueron: *El berrinche de Moctezuma*, *Rufina la burra* y *La llorona*.



Cada educadora eligió y ambientó el espacio donde se llevarían a cabo las sesiones de lectura, procurando que éste resultara acogedor y propicio para el disfrute literario. La preparación del entorno lector implicó la disposición del espacio, la organización del mobiliario, horarios coordinados considerando factores externos como ruido y condiciones climáticas. Asimismo, se promovió la participación de madres representantes de cada grupo, quienes fueron invitadas a asistir y colaborar activamente durante las sesiones.

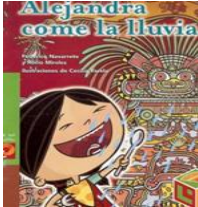


Su presencia no solo fortaleció el vínculo entre la escuela y las familias, sino que también contribuyó a construir una comunidad lectora en la que niños, niñas, docentes y familiares compartieron experiencias significativas en torno a la literatura. Esta interacción favoreció la apropiación del hábito lector como una práctica social y afectiva, trascendiendo el ámbito escolar para integrarse en la vida cotidiana de la comunidad.

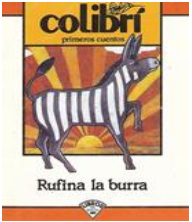
Los criterios de selección para el corpus de libros que conforman el itinerario lector institucional, y que forma parte de la primera categoría de análisis de esta investigación, se concentran en la siguiente tabla:

Tabla 14

Itinerario lector institucional para el trayecto Mexicuéntame

Corpus de libros	Criterio de selección
<p><i>El conejo en la luna</i></p> <p>Autor: Emilio Lome</p> <p>Editorial océano</p> 	<p>Este texto fue elegido considerando un criterio de selección recreativo</p> <p>Estaría bien que empezáramos con un mismo libro, éste me gusta para primero, me parece divertido y hacer los movimientos con los niños, podemos votar por uno o que cada una elija el que quiera. (Rosa)</p> <p>Me gusta que se inspira en la leyenda. Es un libro álbum ¿verdad? Porque las ilustraciones invitan al juego, yo también voto por éste. (Adriana)</p> <p>Me recordó cuando era niña y pensaba que la luna me seguía, podríamos preguntarles si han visto un conejo en la luna, ya estoy pensando en la conversación que se puede originar. (Danira)</p>
<p><i>El berrinche de Moctezuma</i></p> <p>Autora Nuria Gómez</p> <p>Editorial Ekaré</p> 	<p>Este texto se eligió para ofrecer variedad en el corpus de libros infantiles; al tratarse de una narración poética, pensamos en la posibilidad de conversar sobre las metáforas. Este libro se seleccionó con un criterio estético.</p> <p>Tiene humor y hasta peligro, tiene palabras que usamos como caracol, apapacho, berrinche y como que invita a imaginar con las palabras, metafóricamente... (Rosa)</p> <p>Están difíciles algunas palabras, en vez de chocolate dice xocolátl, tlatoani, están bonitas las metáforas, sí me gustaría que lo leyeran en el grupo, pero igual los juntamos, ¿no? (Martha)</p>
<p><i>Alejandra come la lluvia</i></p> <p>Autora: Rocío Mireles</p>	<p>Este libro fue elegido por las niñas y niños que conforman el grupo de primer año. El criterio de elección fue formativo.</p> <p>Fuimos a la casita y de los libros que más les llamaron la atención fueron dos, pero al final ganó éste. Me pareció bien por el tema de la lluvia y Tlaloc. Tiene un texto largo, voy a prestarlo a la mamá que me dijo que sí lo quería leer para que se vaya familiarizando. (Martha)</p>

<p>Editorial Libros del rincón</p> 	
<p><i>El peinado de la tía Chofi</i></p> <p>Autora: Vivian Manzour</p> <p>Editorial FCE</p> 	<p>Este texto fue la elección de las niñas y niños que conforman el grupo de segundo año. Este libro fue elegido con un criterio recreativo.</p> <p>Eligieron éste del peinado de la tía Chofi, se rieron con la cucaracha que se le mete al pelo. Es adecuado porque habla de las fiestas mexicanas: una boda, el banquete, el baile, y podemos conversar sobre las fiestas que se hacen en sus familias, en su comunidad. (Adriana)</p>
<p><i>El taller del creador</i></p> <p>Autora Jimena Turrubiarres</p> <p>Editorial UASLP</p> 	<p>El libro elegido por las niñas y niños del grupo de tercer año. Este libro fue elegido con un criterio formativo.</p> <p>Hojearon varios, pero como vieron que éste era el que más les llamaba la atención, pidieron hacer sus alebrijes, vamos a aprovechar para hacer nuestros propios alebrijes. (Danira)</p>

<p><i>Rufina la burra</i></p> <p>Autor: Eduardo Enríquez</p> <p>Libros del rincón</p> 	<p>Una madre de familia del grupo de tercer año aceptó la invitación de leer en voz alta un texto, la educadora presentó a la madre el corpus de libros de la biblioteca, después de revisar algunos, eligió contar <i>Rufina la burra</i>. Este libro fue elegido con un criterio formativo.</p> <p>Llevé a la mamá invitada a que viera los libros en la biblioteca de la casita, estuvo mirándolos y me dijo que le gustaba éste, lo hojeamos juntas, me dijo que ya lo conocía de cuando su niña más grande estaba en la primaria y le gustaba la enseñanza que dejaba. (Danira)</p> <p>Este libro fue elegido con un criterio formativo.</p>
<p><i>La llorona</i></p> <p>Leyenda popular</p> <p>Narración oral sin texto escrito</p>	<p>El abuelo de Jesús, niño de segundo año de preescolar, aceptó narrar una leyenda en el grupo, él decidió contar la leyenda de su preferencia. Esta narración fue elegida con un criterio recreativo.</p> <p>Yo le dije al abuelo de Jesús que podía venir a escoger un libro, pero me dijo que quería contar la leyenda de la llorona y como en el proyecto comunitario vamos a entrevistar abuelos, pensé en aprovechar para que les contara la leyenda y hacerle la entrevista. (Adriana)</p>

El itinerario lector que se conformó para el trayecto lector *Mexicuéntame* representó un ejemplo significativo de cómo la selección de textos literarios en educación preescolar puede convertirse en una acción pedagógica, pero también cultural. El uso de criterios de selección permitió construir un corpus literario que favoreció la formación de lectores sensibles, críticos y conscientes en un ecosistema lector comunitario. Como señalan Colomer (2010) y Munita (2019), la mediación lectora inicia desde la selección del texto, y en este caso, dicha selección fue una práctica de mediación en sí misma: colectiva y reflexiva.

El proceso participativo que involucró a educadoras, familias, niñas y niños confirmó que la literatura puede ser un espacio común donde se dialogan las identidades, se celebran las diferencias y se reconstruyen las tradiciones. Así, este proyecto no sólo acercó a las infancias al placer de la lectura, sino que fortaleció el sentido de comunidad y la valoración de las voces literarias mexicanas como patrimonio compartido.

4.1.2 El Espacio Lector Como Experiencia

Planificar un proyecto comunitario junto con el equipo de docentes del jardín de niños fue una experiencia que, como investigadora, me permitió identificar aspectos que se deben considerar al realizar una propuesta de intervención en las escuelas públicas. Como ya se mencionó, las propuestas y toma de decisiones en el diseño del proyecto fue por parte de las educadoras.

Los seis espacios lectores que derivaron de este itinerario fueron organizados por el equipo de educadoras. Cada una eligió el lugar donde se realizaría el espacio lector, de igual forma, invitaron a los participantes que fungieron como mediadores a preparar el espacio simbólico a partir de los rituales de inicio y cierre con canciones o fórmulas orales al iniciar y finalizar la narración (Anexo 25).

El espacio, además de considerar su dimensión física, se concibió como un escenario simbólico donde las relaciones lectoras se construyen y se reconfiguran. Las educadoras optaron por realizar los espacios lectores fuera de la biblioteca escolar, en el espacio del patio techado donde los niños y niñas se sientan en círculo junto con los familiares que asistieron a los espacios lectores. Los familiares que leyeron en voz alta optaron por usar el aula de clase como espacio lector, el acomodo fue distinto: los niños y niñas sentados en sus mesas, o bien, todos sentados en sillas. Las educadoras intervinieron en el acomodo de las niñas y niños y permitieron que el adulto lector decidiera por sí mismo si prefería leer sentado en una silla.

Esta decisión respondió a una concepción de la lectura como práctica cultural situada, en la que el espacio adquiere un valor pedagógico y emocional. En palabras de Bombini (2008), “leer en el aula o fuera de ella implica configurar una escena en la que los cuerpos y las voces se disponen para compartir significados, y esa disposición física no es neutra: define posiciones, jerarquías y modos de circulación del sentido” (p. 42). En los diferentes espacios, se promovió una disposición circular, horizontal y participativa que favorece la mirada y la escucha entre todos los participantes.

El acto lector, suele reproducir las relaciones verticales del espacio escolar: el adulto lee, los niños escuchan, y el texto se convierte en una función utilitaria. Este aspecto fue evidente en la forma en que prefieren leer algunos adultos invitados, sin embargo, que asistieran a las lecturas mediadas por las educadoras fue un referente para observar y formar parte de círculos de lectura

horizontales y colectivos, donde reconocieron otras formas de leer y conversar, como lo menciona Chambers (2007), la lectura compartida debe generar “una atmósfera de confianza y reciprocidad donde las voces puedan circular libremente, donde el lector no impone, sino invita a la conversación sobre lo leído” (p. 47). La experiencia permitió resignificar el acto de leer en comunidad, transformar una práctica jerárquica y unidireccional en un encuentro dialógico horizontal, donde la palabra se comparte y se construye colectivamente, fortaleciendo así la dimensión formativa del encuentro con el libro.

Las niñas, niños y sus familiares invitados se sentaron sobre tapetes, formando un círculo lector que simbolizaba igualdad y participación. El círculo, más que una forma organizativa, se convirtió en una metáfora de la conversación literaria, donde la participación de todos fue importante para generar diálogo, resonancias afectivas, recuerdos y asociaciones personales. Como señala Bombini (2008), “el aula puede transformarse en un espacio democrático cuando se desestabiliza la distribución tradicional de las voces y se habilita la palabra del lector niño” (p. 53).

De esta manera, los espacios lectores se transformaron en espacios de lectura viva, en el que las niñas y los niños podían desplazarse, observar, comentar y apropiarse del texto desde su experiencia. Los familiares invitados observaron la disposición emocional de los niños y niñas hacia la lectura: se mostraban atentos, curiosos y dispuestos a participar. La cercanía con la lectura despertó el interés de otros miembros de la comunidad escolar para asistir a las siguientes lecturas.

La siguiente tabla sintetiza la elección del corpus de libros que integraron los itinerarios lectores.

Tabla 15

Corpus de libros que integraron los itinerarios lectores del trayecto Mexicuéntame

Grupo	Itinerario lector	Mediadores	Espacio lector	Fecha
Primero	<i>El conejo en la luna</i>	Martha	Biblioteca	29/08/2024
	<i>El berrinche de Moctezuma</i>	Jimena	Aula	5/09/2024
	<i>Alejandra come la lluvia</i>	Rosa	Biblioteca	12/09/2024

Segundo	<i>El conejo en la luna</i>	Adriana	Aula	3/09/ 2024
	<i>El berrinche de Moctezuma</i>	Jimena	Biblioteca	5/09/2024
	<i>El peinado de la tía Chofi</i>	Madre de familia	Aula	9/09/2024
	<i>La llorona</i>	Abuelo	Aula	12/09/2024
Tercero	<i>El conejo en la luna</i>	Danira	Aula	29/08/2024
	<i>El taller del creador</i>	Tía de familia	Aula	5/09/2024
	<i>Rufina la burra</i>	Madre	Biblioteca	9/09/2024
	<i>El berrinche de Moctezuma</i>	Jimena	Aula	12/09/2024

En esta experiencia, la lectura se configuró como una práctica social. Leer en círculo, leer en el aula, en el patio, leer con las familias, fue también un modo de reconstruir el espacio escolar como territorio de encuentro y diálogo, donde la literatura se vive como práctica comunitaria y afectiva. Como lo mencionan Bombini (2008) y Chambers (2007), el espacio lector puede convertirse en una forma de pedagogía democrática, donde la lectura es una práctica viva y compartida. En este proyecto, el patio, el aula y la biblioteca se transformaron en territorios lectores de encuentro que permitieron a las infancias y a las familias experimentar la literatura como una manera de hacer comunidad.

4.1.3 Formación Literaria: Uso de Estrategias de Mediación.

La lectura en voz alta y la conversación literaria fueron dos estrategias fundamentales de la mediación lectora utilizadas por las educadoras, con el propósito de concebir la lectura como una experiencia compartida que se orienta hacia la formación literaria de las niñas y los niños en edad preescolar.

Durante el proyecto lector Mexicuéntame, las educadoras asumieron el papel de mediadoras de lectura, que como menciona Colomer (2010) “la enseñanza de la literatura implica un acompañamiento lector que dé acceso al significado estético y social de los textos, más que a su mera decodificación” (p. 25). Este acompañamiento se dio no solamente para los niños y niñas, las educadoras acompañaron a los familiares de la comunidad educativa durante la selección de textos y durante las lecturas en voz alta, las narraciones orales y las conversaciones que eran mediadas por otros adultos.

Desde una perspectiva pedagógica, el rol de las educadoras no fue el de protagonistas del acto lector, sino el de mediadora que facilita la experiencia. Al reconocer el valor de la voz de otros adultos mediadores y permitir que los niños y niñas se situaran como oyentes activos, las educadoras ampliaron el marco del proyecto lector hacia una práctica de reconocimiento comunitario.

La experiencia de escuchar la leyenda *La Llorona* narrada por el abuelo de uno de los niños del segundo año, constituyó un acontecimiento significativo dentro del proyecto lector. En esta ocasión, el rol de la educadora se caracterizó por el respeto, la hospitalidad y la disposición del espacio lector, permitiendo que la presencia del abuelo fuera el centro del acto de narrar. Su intervención fue específica: organizó el espacio, ayudó a los niños y niñas a colocarse en círculo y mantuvo una presencia atenta sin interferir en el desarrollo espontáneo de la narración. Este gesto revela una concepción de la mediación lectora entendida no como dominio, sino como “hospitalidad hacia la palabra del otro”, lo que Munita (2019) explica como “una práctica de acompañamiento que reconoce la diversidad de voces y promueve la circulación simbólica del relato” (p. 50). Escuchar la leyenda en voz del abuelo de Jesús fue una experiencia de narración oral directa y personal, atractiva no sólo para los niños y niñas, sino también para las educadoras y demás actores educativos que se acercaron a escuchar y conversar. En palabras de Colomer (2010), la mediación literaria “no consiste en explicar los textos, sino en propiciar las condiciones para que la lectura —o la escucha— tenga lugar como experiencia significativa” (p. 37). El aula como espacio lector significó un lugar de encuentro intergeneracional donde la oralidad adquirió una experiencia colectiva.

El abuelo de Jesús fue puntual al encuentro y también paciente al esperar que las niñas y los niños se acomodaran en el espacio lector. Antes de iniciar la narración, compartió a los oyentes

que la leyenda la conocía desde que era niño. Al respecto, Petit (2008) menciona “la transmisión cultural viva”, como aquella que ocurre cuando una persona comparte una historia que forma parte de su memoria afectiva y colectiva (p. 64). El relato de *La Llorona* no fue simplemente una transmisión, sino un acto de narración oral en voz de un miembro de la comunidad. Como afirma Tejerina (2010), “todos somos narradores, todos somos más o menos expertos en este arte al alcance de todos. Podemos sin duda perfeccionarnos en este arte de contar bien, pero la realidad es que la narración es una actividad permanente en nuestra vida” (p. 7). La narración oral es una práctica cotidiana, universal y profundamente humana, que sostiene los lazos culturales y emocionales de una comunidad. Esta experiencia reafirma la idea de que la formación literaria en la primera infancia no se limita al libro, sino que se nutre también de las voces que habitan la vida cotidiana, de los relatos transmitidos en familia y de la escucha respetuosa que convierte cada historia en patrimonio común.

Las conversaciones literarias posteriores a la lectura en voz alta constituyeron un momento clave en los procesos de mediación lectora. En los espacios lectores donde fueron otros adultos los que leyeron en voz alta, las educadoras actuaron como acompañantes en el diálogo que fluía de forma natural o no entre los asistentes al espacio lector. Un hallazgo fundamental fue que cuando terminaba la lectura en voz alta, los niños y niñas esperaban la conversación como parte de la lectura, evidenciando que su formación literaria se vinculaba con el deseo de dialogar: “¿A dónde vas? ¿No vamos a platicar del libro?” (ELPC, N1) y “Yo creo que ese niño era un grosero, ¿tú qué crees?” (ELPC, N2).

Estas expresiones Petit (2008) las denomina “efectos de lectura”, como aquellas actitudes internas y simbólicas que transforman al lector al entrar en contacto con la literatura (p. 81). La conversación literaria como estrategia de mediación permitió reconocer la diversidad de voces del ecosistema lector de la comunidad que compone el jardín de niños. Así, la conversación se transformó en un espacio simbólico, donde cada uno podía constituirse como lector con un punto de vista válido.

El proyecto comunitario finalizó con una verbena mexicana el día 15 de septiembre de 2024 donde participó la comunidad educativa del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri-cri. Entre las actividades programadas, se dedicó un espacio a compartir opiniones sobre las experiencias literarias vividas en el proyecto (Anexo 27).

Capítulo 5. Análisis e Interpretación de Datos: Prácticas de Mediación Lectora Para la Formación Literaria

El presente capítulo tiene como propósito analizar e interpretar los datos recabados durante el proceso de investigación, con el fin de comprender cómo se configuran las prácticas de mediación lectora que las educadoras de preescolar realizan para favorecer la formación literaria de niñas y niños. Desde el enfoque cualitativo, el análisis no se limita a describir acciones observables, sino que busca reconocer significados, tensiones y transformaciones en la manera en que las docentes seleccionan los textos, organizan los espacios lectores y conducen las experiencias de lectura compartida. Para ello, se retoman las evidencias generadas durante el taller de mediación lectora, los espacios lectores, así como las reflexiones finales construidas colectivamente por las participantes en la sesión de cierre. En los apartados que siguen se presenta, en primer lugar, la última sesión del taller como espacio de síntesis y evaluación compartida, para luego dar paso a la organización e interpretación de los hallazgos en torno a las tres categorías de análisis: criterios de selección, espacio lector como experiencia y estrategias de mediación para la formación literaria.

La última sesión del taller de mediación lectora se concibió como un espacio de cierre, en el que se entregaron agradecimientos de participación a las educadoras y directora, a su vez, se realizó una reflexión final a manera de grupo focal con el propósito de identificar hallazgos en las formas de actuación de las educadoras desde su rol como mediadoras de lectura. En este espacio las educadoras participantes reflexionaron colectivamente sobre su rol mediador y las experiencias vividas durante la formación literaria de niñas y niños de preescolar. Este espacio permitió recuperar sus puntos de vista desde la construcción del aprendizaje, su experiencia, la transformación de su propia práctica, percepciones y significados respecto a la acción de mediar.

El diálogo grupal dio lugar a una conversación espontánea y crítica que permitió identificar los actos, estrategias, estados, significados y condiciones que dieron forma a su proceso formativo. A partir de ese intercambio, se analizaron las evidencias empleando los códigos ACE (actos y comportamientos específicos), EPT (estrategias o tácticas), EDO (estados o disposiciones), SGN (significados construidos) y CoL (condiciones o limitaciones). A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados en las tres categorías de análisis: criterios de selección, espacio lector como experiencia, y estrategias de mediación para la formación literaria (Anexo 28).

5.1 De la Selección a la Construcción del Itinerario Lector: Decisiones Mediadoras

La selección de los textos literarios constituye una de las decisiones pedagógicas más significativas en los procesos de mediación para la formación literaria. Elegir qué obras compartir con las infancias implica no solo considerar la calidad estética de los textos, sino también su potencial simbólico, emocional y cultural dentro del contexto educativo. De acuerdo con Colomer (2005) y Carrasco (2015), la formación del lector literario requiere itinerarios que aseguren la diversidad de géneros, estilos, temas y autores, de modo que las niñas y los niños puedan ampliar progresivamente sus horizontes de lectura y desarrollar una sensibilidad estética que les permita disfrutar, comprender e interpretar el mundo a través de la literatura.

La selección de libros para compartir en los espacios lectores fue un aspecto etiquetado como Significado (SGN) por los conceptos que utilizan los participantes para comprender su mundo: normas, valores, reglas y costumbres que guían sus acciones. En la primera sesión del taller de mediación, las educadoras eligieron un libro que conformaría el itinerario para el primer espacio lector. La elección de los textos por parte de las educadoras evidencia la diversidad de criterios que orientan sus elecciones. En el caso de Danira, la selección se vincula con una motivación afectiva, pues el libro de *Niña bonita* despierta en ella una resonancia emocional y un reconocimiento identitario: “Yo tenía muy presente ese cuento de niña negrita, me gusta que la protagonista sea distinta. Era de mis favoritos, me gusta mucho. Ahorita que lo vi, dije: Ay. Es muy bonito, aquí lo tenemos.” (TM1D). De manera similar, Adriana realiza una elección guiada por la memoria personal: “Éste me recuerda a mis abuelos porque hay una pileta, un perro, las gallinas, las ilustraciones están padrísimas.” (TM1A).

En ambos casos, el vínculo con la lectura surge desde la memoria y la experiencia personal, lo que revela la presencia del criterio afectivo en la selección de los textos. Por su parte, Rosa adopta un criterio de carácter formativo, al elegir un libro que responde a una necesidad observada en su grupo: “Elegí éste porque la semana pasada hablamos sobre el miedo de dormir solos y entre los factores pues estaba el del monstruo” (TM1R).

Estos ejemplos muestran cómo las educadoras transitan entre criterios personales y utilitarios, configurando una práctica de mediación en construcción. Las recurrencias identificadas en torno a las condiciones o limitaciones (CoL) reflejan un proceso de aprendizaje profesional que

aún requiere consolidar la articulación entre el gusto personal y la intencionalidad formativa. Reconocer estos matices permite comprender que la selección de textos no es un acto neutro, sino una práctica situada donde convergen emociones, experiencias y propósitos educativos, lo cual abre la reflexión hacia la manera en que estas decisiones impactan la planeación de los itinerarios lectores y la construcción de las experiencias literarias en el aula.

Conforme avanzó la construcción de los itinerarios lectores para ser compartidos en los espacios de lectura, las razones expresadas por las educadoras para seleccionar determinados textos fueron transformándose. Las justificaciones que ofrecen y el modo en que verbalizan sus elecciones constituyen un indicador significativo del desarrollo de su formación como mediadoras de lectura con una perspectiva literaria. Este proceso se identifica en los registros dentro de las categorías de Actos y comportamientos específicos (ACE) y Significados (SGN), donde se observa el tránsito de criterios utilitarios hacia elecciones más reflexivas, fundamentadas en la lectura de imágenes como experiencia estética, la narrativa y la intertextualidad.

En este sentido, Adriana ejemplifica un criterio estético y formativo, al otorgar relevancia a la lectura de la imagen como punto de partida para la alfabetización visual y literaria. Su observación va más allá del contenido y se detiene en los elementos editoriales y compositivos del libro:

El libro de *Atrapados* es más grande que este de *Willy el tímido*, ambos tienen un tamaño adecuado; uno es de pasta dura y otro de pasta blanda, pero los dos tienen guardas interesantes. Vamos a platicar sobre las guardas a ver que ‘leen en la imagen’. (TM4A)

Este fragmento revela una evolución en la mirada lectora de la educadora, quien comienza a analizar el objeto libro como una totalidad estética. Su discurso evidencia una comprensión del proceso de mediación, en el que el texto, la imagen y el diseño material se integran como recursos para fomentar la experiencia literaria. Estos avances evidencian que la formación como mediadoras de lectura implica no solo el conocimiento de estrategias, sino también la adquisición de un lenguaje crítico y sensible para dialogar con la literatura y con los lectores en formación.

Por su parte Danira elige *Este alce es mío* con un criterio recreativo, además del disfrute que sienten las niñas y niños de su grupo por los libros de un autor determinado, Danira está progresando en la atención que logran mantener en la lectura en voz alta, poco a poco los espacios

lectores son más prolongados y los niños y niñas son capaces de atender e interesarse por historias que exigen atención y tiempo:

Ya hemos leído dos libros de Oliver Jeffers, ya reconocen al autor que hace ese tipo de ilustraciones, este es un cuento más largo, es extenso, pero me voy a atrever a contarlo, yo siento que sí les va a gustar, ya estoy pensando en qué podemos conversar (TM4D).

Rosa elige un libro de narrativa poética para primera infancia, un texto de María Baranda que, siguiendo un criterio estético, persigue también el objetivo de diversificar las lecturas que se comparten con las niñas y niños:

No estoy acostumbrada a leerles poesía, este libro parece una canción, se siente lo reconfortante de un abrazo con las palabras. Nuestros niños viven situaciones, algunas que a veces realmente perturbadoras, leerles este libro podría sentirse como un abrazo. (TM4R)

En el siguiente diálogo, el criterio de selección usado por Rosa es recreativo, menciona que el propósito de elección es el de realizar una conexión intertextual, incluso incorpora un término que antes no reconocía como tal.

Ya que leí este libro, y que hicimos un guion de preguntas, lo más conveniente es que lo usemos en los espacios lectores (refiriéndose a *Atrapados* de Oliver Jeffers) Yo quisiera primero contarles éste de... *Cómo atrapar una estrella*, es del mismo autor, los dos son situaciones de aventuras y podrían hacer una conexión intertextual. (TM2R)

Este ejemplo evidencia un cambio en las interpretaciones de las acciones por parte de las educadoras, mediar para encontrar conexiones intertextuales es un objetivo de la formación literaria.

La construcción del itinerario lector se concibió como un proceso dinámico y flexible, orientado por la experiencia lectora de las educadoras y las respuestas de los niños y niñas. Cada sesión de lectura formó parte de un entramado de experiencias interrelacionadas que, en su conjunto, configuraron un recorrido de descubrimiento estético y emocional. Este itinerario se diseñó con base en tres propósitos: (a) acercar a los niños y niñas a la literatura como experiencia sensible y gozosa, (b) favorecer la interpretación y la conversación literaria, y (c) vivir la

experiencia lectora con fines de formación literaria. Así, la mediadora de lectura actuó como guía y acompañante en un trayecto de exploración literaria que trasciende lo instrumental para situarse en el ámbito de la experiencia formativa y la transformación simbólica (Petit, 2008).

Durante el grupo focal, las educadoras reconocieron transformaciones significativas en sus actos (ACE) y estrategias (EPT) para la selección de libros infantiles y conformación de itinerarios lectores. En un principio, sus decisiones estaban guiadas por un propósito utilitario y la necesidad de “enseñar algo” a partir del texto:

Pues yo, como mis expectativas o mi perspectiva, a veces en automático al momento de leer quería como que tuvieran una enseñanza o algo de valor moral... o algo, de repente, simplemente empecé a disfrutar las lecturas. (GF,D)

El testimonio expresa un estado inicial (EDO) de dependencia de un modelo de lectura, centrado en la transmisión de valores o aprendizajes morales. Sin embargo, conforme avanzó el proceso, se produjo un cambio de significado (SGN): las educadoras comenzaron a disfrutar la lectura y a reconocer su valor en sí misma. Tal como lo menciona Colomer (2010) “leer literatura es aprender a disfrutar de la ambigüedad, del símbolo, del juego con el lenguaje” (p. 43). Por otro lado, el comentario: “...de repente, simplemente empecé a disfrutar las lecturas...”(GF,A). Esta frase representa un desplazamiento conceptual relevante: el paso de la lectura utilitaria a la lectura como experiencia estética. Esta acción evidencia un nuevo *habitus* lector de la educadora (Bourdieu, 1998) en el que ya no persigue un propósito utilitario del acto de leer, y se transforma en propósitos estéticos o recreativos.

En términos de estrategia (EPT), implicó la selección de libros a partir de criterios con valor estético o con fines recreativos para la mediadora de lectura y no solo por su contenido moral o temático. Como afirma Colomer (2010), leer literatura “es aprender a disfrutar de la ambigüedad y del juego con el lenguaje” (p. 43). La conversación también permitió identificar que las educadoras se reconocen a sí mismas como lectoras en formación. Una de ellas expresó:

Los niños lograron conectar con otros libros, incluso hasta mencionar autores o similitudes de imágenes... yo conocí autores e ilustradores que no conocía y editoriales infantiles. No le había puesto interés a los detalles de los libros, a las portadas, las guardas y provocar que ellos las observen también. (GF,V)

Aquí los actos (ACE) evidencian una ampliación del corpus de literatura infantil, mientras que los significados (SGN) reflejan una conciencia estética y crítica en torno al libro como objeto cultural. En este sentido, la categoría “Criterios de selección” se redefine: elegir libros es una acción mediadora consciente que configura itinerarios lectores con perspectiva de formación literaria:

Hay autores que reconocían por el nombre, como Romina cuando dijo bien emocionada: “ese es del Oliver Jeffers”, o los relacionaban con otras temáticas, observaban las guardas para ver si descubrían algo, ya muy expertos. (GF,A)

Las educadoras, al igual que los niños y niñas, comenzaron a conformar su propio corpus de lecturas, en un proceso de mutua formación literaria. Como señala Munita (2019), la mediación lectora “no es un método, sino una relación viva entre el texto, el mediador y los lectores” (p. 50). Este fragmento también revela una manifestación de intertextualidad (Sipe, 2008), donde se establecen relaciones entre libros, autores e ilustraciones. Este tipo de conexiones demuestra una manifestación de comprensión lectora ya que comienzan a construir itinerarios personales de lectura. La educadora, a su vez, amplía su propio capital cultural (Bourdieu, 1998), reconociendo el valor de los paratextos (observar portadas y guardas), además de identificar editoriales especializadas en literatura infantil.

En el marco de este proyecto de intervención, se coincide con Munita (2019) en subrayar que la mediación lectora consiste en una relación viva entre texto, mediador y lectores; sin embargo, en el contexto escolar resulta necesario articular esa dimensión relacional con los requisitos institucionales como la planificación y los formatos escolares, que ofrezca un andamiaje entre los requisitos y la práctica lectora. Las secuencias didácticas, las estrategias de lectura y los formatos flexibles que concentran estas referencias, funcionan como estructura de apoyo, mientras que la relación viva se expresa en la manera en que las educadoras median la lectura, escuchan y retoman las intervenciones de niñas y niños, ajustan la lectura al clima afectivo del grupo, modifican el ritmo o el tono de voz, permiten que surjan preguntas, dialogan y abren espacio a asociaciones personales e intertextuales. De este modo, la intervención combina una organización previamente diseñada con la apertura a lo inesperado que aporta cada encuentro con los libros, así la mediación no se reduce a aplicar un procedimiento, sino que hace posible la experiencia compartida de la literatura.

5.2 El Espacio Lector Como Experiencia Compartida de Lectura

El espacio lector, más que un entorno físico, constituye un espacio simbólico donde se materializa la experiencia literaria. Su organización, disposición y ambientación influyen directamente en la manera en que los niños, niñas y las educadoras se relacionan con los libros y entre sí. Como señalan Petit (2008) y Colomer (2005), los espacios de lectura deben concebirse como lugares de encuentro, libertad y posibilidad, donde los lectores puedan detenerse, imaginar, dialogar y habitar el texto de manera personal y colectiva. En este sentido, el espacio lector no se limita a una estrategia didáctica, sino que se convierte en un territorio estético que invita a la experiencia sensible y al descubrimiento compartido de la literatura.

Respecto a las Estrategias, prácticas o tácticas (EPT), destaca como una práctica emergente que las educadoras tengan bien definido el espacio simbólico de los espacios lectores: cada una de ellas realiza el pacto de ficción con los niños del grupo de una forma distinta, pero de tal forma que preparar el ambiente para la lectura. El espacio lector no se delimita solamente en el terreno de lo físico, de manera simbólica también se delimita con los rituales que se realizan antes de que ocurra la narración y donde las fórmulas de inicio y cierre sirven de preámbulo para realizar el pacto de ficción. Graciela Montes (2001) ubica el territorio simbólico “con la extraña manera en que de pronto, en medio de la vida cotidiana y sus contundencias, se levantan las ilusiones de un cuento” (p. 16), de esta forma, cualquier espacio puede convertirse en uno lector si preparamos el ambiente simbólico para ello.

Tanto Danira como Adriana eligieron el patio que se encuentra frente a la casita que funciona como biblioteca para llevar a cabo los espacios lectores.

Danira los lleva formados al frente de la casita biblioteca, les indica que se sentarán y les reparte un cuadro de foami a cada uno. Los niños se acomodan viendo al frente en hileras, tipo auditorio. Danira se sienta en una silla. (ELA2)

La forma de acomodar a los niños y niñas prioriza una situación de poder que se contrapone a las condiciones de horizontalidad, donde quien está al frente representa una figura de autoridad. La propuesta del espacio lector es una iniciativa que depende de la voluntad, cuya finalidad es la apertura de un espacio seguro y comunitario, en el que el diálogo y la horizontalidad son los ejes sobre los que se desarrolla una actividad colectiva, es decir, donde se lleva a cabo el acto de leer

con un ánimo circular y participativo. Colomer (2012) explica que “la lectura se trata de un aprendizaje social y afectivo. He aquí, verdaderamente, en el punto neurológico en torno al cual se sitúa la intervención. Cada vez puede afirmarse con mayor seguridad que la lectura compartida es la base de la formación de lectores” (p. 144).

En un espacio de lectura horizontal, nadie se sitúa por encima de los demás: la mediadora de lectura funge como vocera de la voluntad colectiva, pero todas las personas que participan son lectores con trayectorias, acercamientos y modos de apreciar e interpretar diversos. Esta disposición favorece la circulación de la palabra, la escucha mutua y el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos capaces de opinar, disentir y construir sentido. En contraste, cuando el espacio se organiza de forma jerárquica, con el adulto en una posición central y elevada, y los niños y niñas como audiencia pasiva, la experiencia literaria tiende a reducirse a la recepción unidireccional del texto, limitando las posibilidades de diálogo, apropiación personal e intertextualidad. De este modo, la configuración física y simbólica del espacio lector influye directamente en la experiencia literaria: puede reproducir relaciones verticales de poder o, por el contrario, habilitar encuentros más democráticos con la palabra, donde se legitima la voz de cada lector y se amplían las oportunidades de formación literaria.

Por otra parte, salir del espacio simbólico hace que los niños y niñas se relajen y pasen a otra cosa; por ello, es importante no forzar la conversación y permitir que ocurra de manera natural. “Y colorín colorado... este cuento se ha acabado, aplaude si te ha gustado.” (todos aplauden). Los niños se ponen inquietos, comienzan a aventarse los cuadros de foami entre ellos y se levantan. Danira interviene: “Ya no les voy a prestar los tapetes porque no los saben usar.” Logra sentarlos, les retira los tapetes, mientras dos niñas se los colocan en la cabeza a modo de juego. (EL2A)

Este registro evidencia cómo el cierre abrupto de la sesión lectora interrumpe el clima simbólico y participativo que se pudiera propiciar, la atención del plano literario se desplaza al disciplinario. La reacción de los niños y niñas puede interpretarse como una extensión lúdica de la experiencia, una forma espontánea de procesar lo vivido, que al ser reprimida pierde su potencial expresivo. Este episodio invita a reflexionar sobre la necesidad de mantener la continuidad entre la ficción y la realidad cotidiana, buscar transiciones suaves que permitan que el juego, la emoción y la palabra sigan siendo parte de la experiencia lectora, o bien, no usar elementos que distraigan

la atención en el libro. En este sentido, la mediadora enfrenta el desafío de equilibrar la contención del grupo con la preservación del sentido estético y afectivo del acto de leer juntos.

Los espacios de encuentro con la lectura se piensan como espacios seguros, hospitalarios y de libertad. Marchioni (2007) menciona que todos somos diferentes, nuestros procesos son distintos, no existen “modelos” rígidos y únicos, sino experiencias que nos pueden ser útiles para crear lazos comunes. Es importante no forzar el encuentro lector, la confianza y el diálogo se deben priorizar antes que la tolerancia. No siempre será una tarea fácil, escuchar y conversar es un proceso que requiere tiempo y paciencia con los niños y tendremos más oportunidades para volverlo a intentar.

Dice Chambers (2007) que la “lectura siempre tiene que ocurrir en algún lado.” (p. 13) Dónde leemos afecta el cómo leemos: en qué circunstancia y disposición. Es importante pensar en el espacio lector como un espacio flexible, que sea funcional y agradable para efectuar el acto de leer. Aunque hay un lugar asignado que es la biblioteca escolar, y no es menos, porque le asignamos valor a lo que consideramos especial, podría suceder que las condiciones no sean aptas para realizarlo ahí, y es conveniente buscar otro espacio.

Es una tarde muy calurosa, en la casita se refugian del sol, pero se intensifica el calor, sería más agradable estar afuera. Un niño está dormitando, Rosa lo deja que se recargue en un compañero. Al poco tiempo se reincorpora y sigue el hilo de la lectura. (EL4R)

Ahora bien, la forma en la que nos acomodamos para leer importa, podemos sentirnos cómodos pero tal vez no aseguren condiciones de horizontalidad donde todos podamos escuchar y observar el texto y no invite a dialogar entre nosotros.

Se acomodan dentro de la casita, aunque es pequeño el espacio, el lugar se presta porque asistieron diez niños de primer año. Reparte a cada uno un cuadro de foami y los sienta uno por uno hasta formar una herradura, Rosa al frente en una silla. Les pide sentarse “en buena postura” (EL4R).

Sentarlos en herradura es un acierto, aunque Rosa está sentada en una silla, mueve mucho sus manos y se levanta de su lugar para mostrar imágenes a cada niño, se agacha a su altura y

vuelve a sentarse lo que hace que se vuelva más interesante la lectura. Por tanto, se considera como una práctica con perspectiva de formación literaria.

Otro lugar utilizado como espacio lector fue el patio que se encuentra frente a la casita de biblioteca. Es un patio techado, alejado de los salones que se convierte en un lugar idóneo para la temporada de calor.

Adriana forma a los niños en una fila y los acomoda en círculo en el patio techado, ella se sienta formando parte del círculo, lleva consigo un micrófono de juguete para asignar la participación de los niños durante las conversaciones. El micrófono lo usó una vez y prefirió dejarlo a un lado. (EL5A)

Cuando hay círculo, hay centro. El grupo de tercer año ha encontrado un espacio lector idóneo en el patio central, en el aula, al frente de la biblioteca cada vez que se acomodan en círculo. Han delimitado su propio espacio asegurando condiciones de horizontalidad. Al respecto Petit (2009) menciona que “este espacio creado por la lectura no es una ilusión. Es un espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de una posición de los sujetos.” (p. 45) El círculo se transforma en cada sesión, se rompe y se vuelve a cerrar en el siguiente espacio lector.

El acomodo de los niños en forma de herradura es recurrente para los espacios lectores de Danira, sin embargo, este tipo de acomodo obstaculiza la conversación porque no hay condiciones de horizontalidad, de igual forma delimita la visibilidad a los niños que quedan acomodados en la orilla.

Los niños salen en fila atrás de su maestra, el espacio elegido por Danira es frente a la casita de biblioteca, los coloca en filas, tipo auditorio, mirando hacia ella que se encuentra al frente sentada en una silla. Esta vez no les reparte cuadros de foamy para sentarse, los niños se acomodan en el suelo (EL6D)

Danira no ha intentado modificar la forma de acomodar a los niños para la lectura del cuento en voz alta, al estar ubicados tipo auditorio, las filas de atrás pierden rápidamente el interés por la lectura, además que dificulta la visibilidad a los niños que quedan en la orilla. Esta acción limita la experiencia lectora y es un punto para dialogar en la siguiente sesión del taller de mediación.

La organización del espacio lector en el jardín de niños respondió a la necesidad de crear un ambiente acogedor, flexible y participativo, que invita al disfrute y la exploración. Los espacios lectores se transformaron en zonas de encuentro donde las niñas y los niños podían elegir libremente los textos, compartir lecturas en voz alta y establecer vínculos afectivos con las obras y con sus compañeros. Este diseño físico y emocional del espacio permitió que la lectura se viviera como una experiencia, no como una actividad programada.

Desde la perspectiva de la mediación lectora, el espacio lector funciona como un dispositivo cultural (Chartier, 1993; Munita, 2020), capaz de configurar modos de estar, de leer y de convivir con la literatura. Su dimensión simbólica otorga sentido a la práctica: los niños aprenden que el libro es un objeto de placer, de conocimiento y de encuentro. De este modo, la organización del espacio lector se comprendió como un acto pedagógico donde la experiencia estética se entrelaza con la construcción de comunidad y la formación literaria.

Los hallazgos vinculados al espacio lector muestran que las condiciones (CoL) físicas y simbólicas del entorno inciden directamente en la experiencia lectora. En los relatos de las educadoras, se aprecia una reflexión continua sobre la disposición del lugar y su impacto en la atención de los niños: “cuando leíamos en la casita, lo hacíamos acá afuera (señala el patio de juegos) y como que sí se distraían por el espacio, y ya en el salón los veía más concentrados” (GF,D).

Este testimonio expresa un acto (ACE) de observación pedagógica y un estado (EDO) de análisis consciente de las condiciones del entorno. No obstante, las educadoras reconocen que la atención no depende únicamente del silencio o de la rigidez corporal, también es importante la confianza y libertad de movimiento: “me daba cuenta que a lo mejor el que estaba platicando mientras yo leía no estaba tan mal, pues cuando hablábamos del libro realmente sí había escuchado” (GF,M).

Esta reinterpretación del comportamiento infantil da cuenta de un cambio de significado (SGN): la atención se entiende como escucha activa y no como quietud. Tal como sostiene Petit (2008), “la lectura compartida es también una forma de presencia: se escucha con los ojos, con el cuerpo y con la emoción” (p. 66). En consecuencia, las educadoras optaron por condiciones (CoL) más flexibles, orientadas a favorecer la confianza y la libertad corporal de los niños: “No ser tan

cerrada en eso de todos viéndome o todos bien sentados... darles esa libertad de que ellos estén cómodos” (GF,D). Este acto pedagógico resignifica el espacio lector como experiencia horizontal y sensible. Los estados (EDO) observados en el grupo mostraron mayor confianza, apertura y disfrute, formando un ambiente agradable y seguro en los espacios lectores, donde cada cuerpo encuentra su forma de estar y escuchar:

Que se acomodaran las mamás como quisieran, algunas les daba pena sentarse en las sillas y se acomodaron en las mesas, está bien, los niños sí volteaban a verlas pero después ya todos estaban bien entrados en el libro desde el lugar donde se sentían cómodos. (GF,V)

Me ponía nerviosa que se paraban y no dejaban ver a los de atrás, pero si yo me paro y me muevo, vuelven a su lugar, en vez de pedirles a cada rato que se sentaran, mejor yo me movía entre ellos. (GF,M)

Las prácticas se expandieron más allá del aula, algunas veces optaron por realizar los espacios lectores en el patio o dentro de la casita biblioteca. Aunque las condiciones climáticas, o el estado emocional o físico de los lectores son factores fundamentales para el éxito de la sesión, en ocasiones fue preferible relajarse y permitir que la lectura fluyera, aún a pesar de las situaciones o circunstancias que no se pueden cambiar.

5.3 Mediación Lectora con Perspectiva de Formación Literaria en Preescolar

La formación literaria en la educación preescolar se sustenta en la posibilidad de vivir la lectura como experiencia estética, simbólica y compartida. Desde esta perspectiva, la mediación lectora desempeña un papel fundamental al propiciar encuentros significativos entre los niños, niñas, los textos y los mediadores. De acuerdo con Munita (2014) y Colomer (2005), la formación del lector literario se construye a través de experiencias reiteradas y diversas de lectura, en las que intervienen tanto los materiales seleccionados como las estrategias empleadas para generar diálogo, interpretación y disfrute. En este sentido, las estrategias de mediación no son procedimientos instrumentales, sino actos de acompañamiento que favorecen la construcción de sentido y la apropiación simbólica de la literatura.

Un hallazgo detectado fue la continua necesidad de responder a las preguntas que realizan los infantes, una práctica interpretada como situación de poder:

N3: Maestra, es un policía. Adriana interrumpe a un niño que iba a responder esa pregunta para contestar: -No, no es un policía. El niño que fue interrumpido agrega: “no, porque tiene chamarra de picos como un ladrón.” (ELA3)

Adriana responde antes de que los niños terminen de formular sus preguntas o ideas. Cuando la educadora responde a la pregunta de los infantes, la conversación termina. La educadora representa una figura de poder incuestionable, hasta cierto punto. Esta situación puede convertirse en una oportunidad para abrir el diálogo entre el colectivo si en lugar de responder la pregunta, se les invita a que sean ellos mismos los que respondan.

Cuando el mediador o mediadora de lectura siente la necesidad de dar su opinión sobre un texto o responder las dudas que las niñas y niños formulan durante la lectura o en la conversación literaria, es recomendable responder con la siguiente pregunta: “¿Y tú por qué crees que pasó eso?”. Esta pregunta funciona como comodín para continuar con la conversación y permitirá que sean las propias niñas y niños quienes construyan sus explicaciones sobre el texto (Turrubiartes, 2024, p. 89)

Así ocurrió más adelante durante esta misma conversación:

N6 -Maestra, ¿Willy lo golpeó?

N1 -Sí, en la cabeza, N5 -No, se agachó

J: – ¿Tú que crees?, ¿le pegó sin querer o queriendo?

se abre el debate

J: -Levanten la mano los que dicen que sin querer. Uno, dos, tres... diez niños. Ahora los que dicen que queriendo. Uno, dos... seis niños levantan la mano.

N2: Pero así ganó, N6: Lo hizo adrede, N7 -Fue un accidente, N1 -Lo hizo sin querer, N7 -Por eso, un accidente (EL2A)

Es fundamental permitir que los niños y niñas concluyan sus ideas antes de intervenir o, mejor aún, abstenerse de ofrecer respuestas inmediatas para favorecer que construyan sus propias interpretaciones. “Danira: —A ver, ahora es el turno de Alondra, al final, ¿qué pasó?, ¿qué lección

le dieron a Linda? Aprendieron que debían compartir.” (EL3D). En este fragmento se evidencia la tendencia de la educadora a conducir la conversación hacia una enseñanza moral, privilegiando la transmisión de una “lección” sobre la exploración del sentido literario. “N2: La caperucita que estaba ahí. Danira: —Ah, pero no era la caperucita, era Linda.” (EL3D). Estas intervenciones muestran cómo la búsqueda de una respuesta correcta limita la posibilidad de que los infantes expresen asociaciones personales y desarrollen el pensamiento crítico. La mediación literaria requiere, en cambio, abrir espacio al asombro, la ambigüedad y la interpretación múltiple que el texto literario ofrece. En este sentido, el reto para la educadora consiste en desplazar el énfasis del aprendizaje moral hacia la experiencia estética y reflexiva, propiciando que los niños se reconozcan como lectores capaces de construir significados propios.

El análisis de los primeros espacios lectores permitió identificar la necesidad de fortalecer las condiciones de diálogo y participación horizontal entre las educadoras y los niños. Se observó que, en varios momentos, la interacción tendía a reproducir un modelo de pregunta-respuesta unidireccional, donde la mediadora formulaba preguntas cerradas que limitaban la expresión espontánea y la construcción compartida de sentido. Abrir el diálogo implica reconocer la voz de todos los participantes, aceptar la diversidad de interpretaciones y valorar las intervenciones de los niños y niñas como aportaciones válidas e interesantes. En este sentido, la mediación lectora requiere transitar de una dinámica centrada en la conducción del adulto hacia un acompañamiento sensible que favorezca la conversación literaria y la construcción colectiva del significado del texto.

De esta reflexión emergen dos hallazgos: la necesidad de asegurar condiciones de horizontalidad en la interacción y de construir guías de conversación sobre los libros que se comparten. Promover la horizontalidad supone reconocer a los niños y niñas como interlocutores y no como receptores pasivos de conocimiento. Asimismo, resulta esencial permitir que elaboren sus propias explicaciones y evitar responder sus preguntas de manera inmediata, para dar lugar al asombro, la exploración y la interpretación autónoma. Estas prácticas consolidan un espacio de mediación más abierto, dialógico y formativo, donde la lectura se convierte en una experiencia compartida que potencia la curiosidad y la construcción conjunta de sentido literario.

En cuanto al elemento de reflexión (RFX), que remite al papel de la investigadora en el proceso, resulta significativo el momento en que una niña la invita a formar parte del espacio lector

como integrante y no solo como observadora. Ante esta situación, se toma la decisión de participar de manera activa, entrando en el espacio simbólico en las mismas condiciones que los niños y niñas. Esta elección supone asumir la lectura como una relación viva, horizontal y compartida, en la que la presencia adulta no se limita a registrar lo que acontece, sino que contribuye a participar y propiciar un clima de confianza y apertura. A la vez, esta participación activa sienta las bases para que, más adelante, otros actores puedan integrarse de forma natural al ecosistema lector.

Concebir lo que ocurre en los espacios de lectura como una relación viva, horizontal y libre implica hacer de la escucha una prioridad. En el siguiente diálogo, por ejemplo, la narración es interrumpida por la inquietud de los niños; Rosa retoma la atención pidiéndoles, de manera específica, que observen con detenimiento lo que ven en las imágenes y, con ello, consigue centrar el foco del grupo (EL4R). Rosa es una mediadora que ha logrado dominar la tentación de responder directamente las preguntas y, en cambio, devuelve los cuestionamientos para que sean los propios niños y niñas quienes elaboren las respuestas. Esta estrategia, sostenida en la escucha y el respeto por la voz infantil, se orienta claramente a la formación literaria.

Rosa es una mediadora que ha logrado dominar la tentación de responder de inmediato a las preguntas y, en cambio, devuelve los cuestionamientos para que sean las niñas y los niños quienes elaboren sus propias respuestas. Esta estrategia orientada a la formación literaria, abre un espacio de exploración simbólica y de construcción de sentido a partir del texto. Durante la lectura, Rosa formula una pregunta abierta que no busca una única respuesta correcta, sino propiciar que cada quien imagine y proyecte sus propias posibilidades:

R – ¿Qué necesitarías para atrapar una estrella?

N6 – Yo la voy a alcanzar con una caña de pescar.

R – ¿Qué te gustaría atrapar?

N2 – Una estrella.

N7 – A mí la luna.

N3 – A mí una luna.

N4 – A mí también.

N1 – Una mosca. (ELR4)

A partir de este intercambio, se observa que, aun tratándose de los infantes más pequeños del jardín (entre tres y cuatro años) y aunque sus intervenciones son breves, existe un interés genuino por el diálogo y una movilización del pensamiento: imaginan acciones posibles, eligen un cuerpo celeste o un insecto que quisieran atrapar, relacionan la pregunta con su propio deseo y ponen en juego recursos cognitivos y simbólicos para responder. La siguiente cita, sustenta lo sucedido en el ejemplo:

En este sentido, que las niñas y los niños comprendan el mismo mensaje que nosotros, los adultos, no es lo relevante; no es necesario que lleguen a nuestras mismas conclusiones, sino que lo importante es el proceso cognitivo que se manifiesta y el hecho de que, desde ese momento, dispondrán de más recursos para dar sentido a las obras literarias que lean (Turrubiartes, 2024, p. 89).

Al elegir preguntas que generan conversación y sostener la escucha, Rosa convierte la lectura en voz alta en un espacio de conversación literaria donde, desde edades tempranas, las niñas y los niños se ejercitan como lectores que piensan, imaginan y se animan a conversar.

Por otra parte, durante el desarrollo de los espacios lectores, fue evidente la transformación en la manera que Adriana realiza preguntas que generan conversación, también fue notorio un cambio en las respuestas de los infantes, comienzan a dialogar entre ellos en vez de responder de forma unilateral, Adriana les permite conversar:

A - ¿Por qué el autor le pondría este título al libro?

N2 -Por los cochinos; N4 -Porque se convierten en cochinos; N6 -Porque no le ayudaban a la mamá

A – Porque tenían apellido “de la Cerda.” (EL5A)

Este tipo de interacción muestra que el espacio de lectura se transforma en un territorio dialógico, donde la respuesta se legitima y donde el pensamiento infantil se desarrolla a partir del reconocimiento mutuo. Al final Adriana comenta que no se “aguantó” las ganas de darles la respuesta “vaya, de explicarles” dice, “porque a lo mejor llegaban ellos solos a esa conclusión”. El comentario posterior de Adriana al reconocer que contuvo el impulso de “dar la respuesta”

constituye un gesto pedagógico relevante. Implica un proceso de autoconciencia docente sobre su rol como mediadora: aprender a sostener el silencio para permitir que el significado emerja desde la conversación de los niños.

Esta reflexión es importante como un acto específico respecto a la forma en que se hace mediación, respetar el desarrollo del pensamiento de los infantes es necesario para la construcción crítica de la lectura. Analizar la propia práctica permite encontrar puntos de mejora en lo subsecuente.

A - ¿Cómo creen que se sentía la mamá?

N2 -Cansada, N3 -Triste, N2 -Porque estaba lavando los trastes y el quehacer de la casa; N4 – No, estaba enojada, yo le vi la cara; N5 – La mamá iba a llegar y los iba a regañar porque tenían cochina la casa.

A – Sí, estaba triste (EL5A).

Sobre este diálogo, se considera que:

Podría ocurrir que los pequeños lectores soliciten una explicación al respecto... o bien, pueden preguntar a los adultos qué fue lo que sucedió. Si el adulto les brinda una explicación sesgada por su propio punto de vista, se perderá la posibilidad de interpretar, de comprobar hipótesis y de construir una explicación personal. (Turrubiartes, 2024, p. 86)

En términos de Chambers (2007), la conversación literaria es una práctica que requiere “una atmósfera de confianza y reciprocidad donde las voces puedan escucharse sin temor al juicio” (p. 45). En este sentido, la disposición de escuchar y permitir que los niños argumenten favorece la construcción crítica del sentido y la apropiación simbólica de la lectura.

El acto de formular preguntas abiertas y sostener el diálogo horizontal revela una comprensión más profunda de la mediación como experiencia, donde la educadora acompaña, pero no impone interpretaciones. Este tipo de prácticas permiten vislumbrar procesos de formación literaria más ricos, en los que las niñas y los niños desarrollan pensamiento inferencial, sensibilidad hacia las emociones de los personajes y capacidad para elaborar juicios propios, fortaleciendo así su relación con la literatura y con el lenguaje como medio de comprensión del mundo.

En el espacio lector de segundo año, se suscitó una situación similar:

Danira se acercó a mí al finalizar el espacio lector para comentarme “no genere conversación”, agrega que le resulta complejo evitar decir “¿les gustó el cuento?, es una pregunta que hago en automático” -dice., “después me puse a pensar que no debí iniciar así y ya no me concentré en hacer otras preguntas”. (EL6D)

Chambers (2007) menciona dos elementos necesarios para crear ambientes lectores: disposición y circunstancia. Por disposición se refiere a la mezcla de actitudes mentales y emocionales que están involucradas en todo lo que hacemos y por circunstancia, se refiere al entorno físico y su pertinencia para la actividad que nos ocupa. El comentario de Danira es valioso, porque reconoce los actos y comportamientos de la mediación con finalidad de formación literaria. Por ello es importante considerar que la disposición no solo de los niños, sino también de la mediadora va a tener una gran influencia en el resultado.

D - ¿Qué quería hacer el niño?

N1 -Ayudar al pingüino, N2 -Que lo llevara a su casa, N3 -Maestra, ¿Por qué tenía un pingüino en su cuarto?

D -Porque ahí apareció y se lo quería llevar a su casa (EL6D).

La habilidad de preguntar de manera efectiva desempeña un papel importante en la formación de lectores literarios, por supuesto que el rol de la mediadora es un proceso continuo, es cambio constante. Implica cambio, reflexión y acompañamiento para fomentar una interacción rica y enriquecedora entre lectores, la educadora como mediadora y la propia literatura. En este sentido, la manera en que se formulan las preguntas refleja el tipo de mediación que se construye y los significados que se atribuyen a la lectura.

En la categoría formación literaria, los hallazgos evidencian transformaciones en las estrategias (EPT) de mediación y en los significados (SGN) que las educadoras atribuyen al acto de leer. Al inicio del proceso, sus prácticas estaban centradas en verificar la comprensión literal mediante preguntas cerradas. Una educadora reconoció:

Estamos muy acostumbrados a esa parte de hacer preguntas de sí o no y de repente ya el pensar en una pregunta que los haga reflexionar o conectar con la historia, con algún personaje... nos hace más reflexivos y analíticos (GF,D).

Este comentario da cuenta de un desplazamiento de los actos (ACE) rutinarios hacia estrategias (EPT) dialógicas. La pregunta deja de ser un instrumento de examinar para convertirse en un puente hacia la interpretación. Este comentario también representa una transformación en las estrategias de mediación (EPT): la educadora pasa de promover respuestas instrumentales a propiciar procesos de formación literaria, donde la lectura se asume como un acto de pensamiento. En términos de significado (SGN), la educadora interpreta su propio rol como lectora y mediadora: “me costaba cambiar las preguntas”, lo que evidencia una conciencia de su desarrollo profesional. La dificultad reconocida es una oportunidad de cambio, una disposición pedagógica orientada a la comprensión estética y reflexiva del texto (Colomer, 2010).

Las educadoras señalan la relevancia de construir preguntas abiertas que generen conversación: “Usar el “por qué” era como hacer examen... estuvo bien pensar preguntitas cortitas y abiertas que no hagan sentir al niño que está mal lo que dijo, sino que invite a la conversación” (GF,A). La mención al “que no hagan sentir al niño que está mal lo que dijo” evidencia un cambio de paradigma: la educadora identifica las limitaciones (CoL) impuestas por prácticas evaluativas y busca superarlas mediante preguntas abiertas y flexibles.

Por otro lado, las educadoras tuvieron la oportunidad de observar otras prácticas de mediación lectora con actores ajenos a la institución, lo que les permitió reflexionar sobre su propio rol de mediación, así lo menciona Rosa “las practicantes de otra normal vinieron a leer cuentos a los niños, plantearon su propuesta y se aceptó, entonces comentaban que los niños tenían un hábito lector y que ponían atención” (GF,R) y Adriana agrega:

Cuando una practicante empezó a contar un cuento, terminó y se paró, los niños la regresaron: “¿no vamos a platicar?” La practicante preguntó: “les gustó el cuento”, aunque respondieron “sí”, esperaban otras preguntas para platicar y entre ellos siguieron platicando. Santiago le dijo: “¿tú qué hubieras hecho si fueras la niña?”, la practicante me miró sorprendida por la pregunta (GF,A).

Se identifica un estado (EDO) de análisis crítica y aprendizaje profesional, al comparar sus propias prácticas con las de otras mediadoras, detectando la rigidez de los cuestionamientos centrados en la respuesta correcta o incorrecta. Este proceso revela una comprensión del espacio lector como experiencia dialógica que se convierte en un espacio donde la conversación es un acto horizontal y de validación de las respuestas infantiles.

Estas estrategias revelan una ética del diálogo literario, donde la voz del niño o niña es reconocida. Este ambiente de respeto generó un nuevo estado (EDO) en el aula: seguridad, participación y escucha mutua.

Las educadoras también observaron el impacto lingüístico de la mediación en los niños y niñas:

Yo observé el cambio en su lenguaje... Damián se apropia de la palabra cometa como sinónimo de papalote... Tania cuando emplea la palabra “escurridizo” para señalar que un personaje se escapa de otro... Romina me dijo que el libro del conejo en la luna le gustaba porque decía “vio que sus orejas estaban parejas y que sus bigotes grandotes” y el libro de la “babosa cariñosa” porque sonaba bonito las dos palabras juntas (GF,D).

Estos actos (ACE) de observación confirman que la literatura actúa como una experiencia estética del lenguaje, donde los infantes juegan, experimentan y resignifican palabras. Colomer (2010) afirma que “la lectura literaria educa la sensibilidad hacia el lenguaje y la capacidad de construir significado a partir de su forma” (p. 49). En este proceso, las educadoras identifican manifestaciones lectoras de los niños y niñas, además de reconocer funciones de la literatura infantil como el desarrollo del lenguaje literario. Este hallazgo muestra que la mediación lectora en preescolar no sólo transmite historias, sino que modifica el modo de hablar, escuchar, sentir y pensar. Los niños y niñas comienzan a jugar con las palabras, a usarlas por placer, y esta manifestación performativa construye un acercamiento con el lenguaje literario.

Finalmente, las propias mediadoras se reconocieron en un proceso de formación personal. La frase “yo también conocí autores e ilustradores” revela un estado (EDO) de aprendizaje permanente y la reconfiguración de su *habitus* lector (Bourdieu, 1998). De este modo, el proyecto no solo formó lectores infantiles, sino lectoras mediadoras más críticas y sensibles:

Me pareció muy importante cuando Victoria empezó a invitar a mamás a leer con los niños... las llevaba días antes a la casita para que eligieran un libro y lo leían juntas... nadie le pidió que hiciera eso, fue su iniciativa (GF,R).

Este comentario realizado por la directora constituye una evidencia de autonomía profesional y transformación de la práctica. La educadora Victoria lleva al ámbito escolar lo aprendido en el taller de mediación, promoviendo la participación de las madres de familia y la democratización del acto lector. Su iniciativa articula las tres categorías: amplía los espacios lectores al incorporar a las familias, resignifica los criterios de selección mediante el trabajo conjunto en la elección de textos, y refuerza la formación literaria al acompañar el acto de leer. Como sostiene Petit (2008), “cuando una madre o un padre lee, se reactiva una memoria emocional que el niño reconoce como confianza y pertenencia” (p. 82).

El análisis de los diálogos revela que la formación literaria no sólo representó una experiencia para los niños y niñas, quienes ampliaron su vocabulario, su comprensión simbólica y el disfrute por la palabra, sino también a las educadoras y familias participantes. Todos ellos participaron en una comunidad lectora que reivindica el acto lector como práctica de encuentro y de sentido. En palabras de Petit (2008), “leer juntos es un acto de resistencia frente al silencio, una manera de seguir creyendo en el poder de las palabras para unirnos” (p. 88).

El cierre de esta investigación se sustenta en la lectura reflexiva de los hallazgos derivados del grupo focal realizado en la última sesión del taller de mediación lectora. En este espacio de diálogo, las educadoras analizaron su propia práctica y reconstruyeron colectivamente los sentidos de su experiencia como mediadoras de lectura en la formación literaria de niñas y niños de preescolar. Desde la interpretación de sus comentarios fue posible identificar transformaciones en los actos (ACE), estrategias (EPT), estados (EDO), significados (SGN) y condiciones (CoL) que caracterizaron el proceso. Estos elementos, analizados a la luz de las tres categorías de estudio: criterios de selección, espacio lector como experiencia y estrategias de mediación para la formación literaria, permiten comprender la riqueza y profundidad de un proceso que trascendió el aula para convertirse en una experiencia comunitaria de formación literaria, cultural y estética.

5.3.1 Criterios de Selección: Construcción de Itinerarios Lectores

Uno de los hallazgos más significativos fue el desplazamiento de una concepción utilitaria de la literatura hacia una visión estética y recreativa de la selección de textos. Las acciones (ACE) iniciales de las educadoras evidenciaban una tendencia a elegir libros por el valor moral y utilitario de sus historias, asociando la lectura con la transmisión de enseñanzas. Sin embargo, la reflexión sostenida a lo largo del taller generó un estado (EDO) de cuestionamiento y apertura. Las educadoras comenzaron a comprender que los textos literarios no se eligen para enseñar “algo”, sino para propiciar experiencias de lectura sensibles, simbólicas y significativas.

El significado (SGN) atribuido a la lectura también cambió: el disfrute, la emoción y la estética se incorporaron como criterios en la selección del corpus. Este giro dio origen a nuevas estrategias (EPT) de mediación, entre ellas, la diversificación de los géneros (narrativa, poesía, leyenda, tradición oral), la exploración de libros álbum e ilustrados y la incorporación de autorías mexicanas que reflejaran la identidad cultural de las niñas y niños.

Como afirmaba una de las educadoras participantes, “el cambio no solo implicó qué libros leer, sino cómo mirar los libros” (GF,A). Reconocer el valor de las guardas, las ilustraciones y los paratextos. En esta acción se observa un avance hacia la lectura literaria crítica (Colomer, 2010) y la construcción de itinerarios compartidos entre docentes y alumnos. Este hallazgo confirma que la formación literaria no puede deslindarse de la formación estética docente: las educadoras se convirtieron también en lectoras en proceso de descubrimiento.

Un elemento emergente, sin embargo, fue la persistencia de ciertas condiciones (CoL) estructurales que limitan el acceso a materiales diversos y de calidad en el jardín de niños, lo que plantea un desafío para las educadoras. La importancia de formar bibliotecas escolares de aula con curaduría de literatura infantil, constituye un nicho importante de investigación para fortalecer la mediación lectora en contextos públicos.

5.3.2 El Espacio Lector Como Experiencia

En esta categoría, los hallazgos muestran una expansión de la noción de espacio lector. Las acciones (ACE) de las educadoras revelaron una progresiva transformación del entorno: la lectura se desplazó del aula al patio, a la casita biblioteca y la cancha, configurando un estado (EDO) de

apertura hacia nuevas formas de habitar la escuela. Este movimiento físico fue también simbólico: las educadoras comprendieron que el espacio lector no es solo un lugar, sino una experiencia compartida, un territorio afectivo donde podemos reunirnos para conversar en torno a los libros.

El reconocimiento de la atención infantil como fenómeno diverso e impredecible supuso un cambio en los significados (SGN) que las educadoras atribuían a la lectura. La idea de que “estar atentos” equivale a permanecer quietos fue reemplazada por una noción de escucha y presencia. Este desplazamiento coincide con la afirmación de Petit (2008) de que “la lectura compartida es también una forma de presencia: se escucha con los ojos, con el cuerpo y con la emoción” (p. 66).

A nivel de estrategias (EPT), las educadoras implementan disposiciones espaciales circulares, lectura en media luna o uso de cojines, con el propósito de favorecer la cercanía visual y emocional, de igual forma disposiciones simbólicas como el uso de fórmulas, canciones, retahílas que abrían y cerraban el espacio de lectura. Tales decisiones evidencian una conciencia espacial estética: leer también es diseñar un ambiente simbólico. Sin embargo, las condiciones (CoL) externas, como el ruido ambiental, las condiciones climáticas, físicas o anímicas de las niñas y niños limitan la experiencia lectora. En respuesta, las educadoras actuaron de forma paciente, empática y con disposición de adaptabilidad, atributos esenciales de la mediadora de lectura.

Un hallazgo inesperado en esta categoría fue la expansión del espacio lector hacia la comunidad. La invitación de madres y familiares para participar en la lectura colectiva generó una nueva forma de mediación compartida. Este acto vincular reforzó la relación entre escuela y la comunidad: la lectura se convirtió en un espacio de pertenencia intergeneracional y colectiva. Este fenómeno plantea una línea para investigaciones futuras sobre lectura comunitaria y su impacto en la construcción de identidad cultural.

5.3.3 Estrategias de Mediación Para la Formación Literaria

En esta categoría se manifestaron hallazgos significativos, donde se observó un cambio sustancial en las estrategias de mediación (EPT) empleadas por las educadoras. El análisis de los diálogos muestra una evolución desde actos (ACE) centrados en la comprobación de comprensión con preguntas como: “¿te gustó el cuento?” hacia prácticas dialógicas y reflexivas en las que las

preguntas abiertas, personales, analíticas y afectivas promovieron la interpretación, la empatía y el pensamiento crítico.

Este cambio metodológico tuvo consecuencias directas en el estado (EDO) del espacio lector: perder el miedo al error dio paso a la confianza, la seguridad y la valoración de la conversación y la interacción entre adultos y niños se tornó más horizontal. En palabras de una de las educadoras, el reto consistía en aprender a preguntar sin juzgar, “hacer preguntitas cortitas que no hagan sentir al niño que está mal”. Esta afirmación refleja un desplazamiento ético y pedagógico hacia la escucha activa y respetuosa, pilar fundamental de la mediación literaria contemporánea (Munita, 2019).

En el plano de la identificación de manifestaciones lectoras, las educadoras observaron cambios en los niños y niñas: apropiación de vocabulario, gusto por la sonoridad y ritmo de las palabras y capacidad para establecer relaciones personales con el texto e intertextuales. Los actos (ACE) descritos evidencian desarrollo en la comprensión lectora, donde la literatura se vive como experiencia y no como contenido escolar. Colomer (2010) afirma que la lectura literaria “educa la sensibilidad hacia el lenguaje y la capacidad de construir significado a partir de su forma” (p. 49).

Las estrategias implementadas en el marco de este proyecto se orientaron a fortalecer la participación activa de las educadoras y a ampliar el horizonte estético de los niños y niñas. Entre ellas destacaron la lectura en voz alta, la conversación literaria, las preguntas dialógicas, la relectura desde diferentes perspectivas, y la incorporación de otros lenguajes artísticos como la dramatización y la narración oral. Estas prácticas permitieron que la literatura se convirtiera en un espacio de encuentro donde el texto, la palabra y la emoción dialogaron de manera significativa. Como señala Petit (2008), leer con otros genera un territorio simbólico de hospitalidad, en el que cada participante encuentra su lugar y su voz dentro de la experiencia literaria.

Desde la mirada de la investigación-acción, el uso de estrategias de mediación se comprendió como una práctica reflexiva en constante transformación. Las educadoras no sólo aplicaron estrategias de mediación lectora, sino que reinterpretaron sus propias concepciones sobre la literatura infantil y el papel del mediador. Este proceso de reconstrucción pedagógica contribuyó a la formación literaria, donde tanto las infancias como las mediadoras ampliaron sus modos de leer y de habitar el texto. En consecuencia, la mediación lectora se configuró como un espacio de

formación recíproca, de desarrollo del pensamiento crítico, la sensibilidad estética y de fortalecimiento del tejido cultural dentro del jardín de niños.

Otro hallazgo fue reconocer la propia formación literaria por parte de las educadoras como lectoras mediadoras, reconocieron haber descubierto autores, ilustradores y editoriales especializadas en literatura infantil, realizaron conexiones intertextuales para conformar itinerarios lectores, además de invitar a madres y familiares a realizar actos de lectura, mediando con otros adultos la selección de libros con criterios de calidad literaria. Este hallazgo sugiere que la formación literaria en contextos escolares es siempre bidireccional: los mediadores también son formados por los textos que comparten.

En cuanto a los hallazgos en el desarrollo del pensamiento crítico y comprensión lectora de las niñas y niños, las respuestas emitidas en las entrevistas realizadas el día 30 de mayo del 2024, permiten evidenciar manifestaciones lectoras cuando los infantes recomiendan títulos específicos como *Atrapados*, *Cómo atrapar una estrella*, *Ese alce es mío* así como obras de autores determinados en el caso de Anthony Browne y Oliver Jeffers, estas manifestaciones lectoras de tipo intertextual evidencian el desarrollo de la comprensión lectora, de igual forma estas respuestas muestran la emergencia de criterios para la selección de libros vinculados con el humor, la identificación con los personajes, las preferencias, lo que demuestra manifestaciones de pensamiento crítico al expresar razones personales. Lo anterior apunta a una formación literaria que va más allá del entretenimiento y se orienta hacia la construcción de sentido y la lectura como experiencia.

Por otro lado, las respuestas sobre cómo se dan cuenta de que comienza y termina la lectura de libros, evidencia la relevancia del uso de juegos de la tradición oral como estrategia de mediación de las educadoras cuando los niños y niñas identifican: “porque cantamos”, “porque hacemos ‘abrir, cerrar’ con las manos”, “porque nos sentamos en círculo”, “porque la maestra dice colorín colorado”. Estos rituales marcan la transición hacia el tiempo de lectura y su cierre, y son reconocidos como señales compartidas que ordenan la experiencia lectora. La fórmula “colorín colorado” aparece como un acto performativo de cierre tan significativo que, cuando se pregunta “¿y si no decimos colorín colorado?”, una niña responde “pues no se termina el cuento”, mostrando cómo el lenguaje de la mediadora instituye el inicio y el fin del acontecimiento literario. Además, las menciones a que después del cuento “platicamos qué nos gustó”, evidencian que la lectura se

acompaña de conversación, reflexión y producción simbólica, lo que da soporte a la hipótesis de que las estrategias de mediación implementadas favorecen procesos de formación literaria donde la conversación y la construcción de sentido tienen un lugar central. En conjunto, estas narraciones infantiles funcionan como indicadores cualitativos de que la selección de libros de los itinerarios, los espacios lectores y en la mediación se traducen en prácticas y significados que dan cuenta de un avance en su formación como lectores literarios.

Finalmente, un hallazgo más se relaciona con el uso de la tradición oral para delimitar el espacio simbólico de la lectura: las fórmulas y canciones que usan las educadoras antes y después de la lectura como un elemento rutinario que prepara el espacio simbólico de reunirnos en torno al libro. Las educadoras advirtieron esta dimensión simbólica, lo que cabe señalar, es poco explorada en estudios previos, esto abre una veta de investigación relevante. Lo anterior, dio pauta para la realización de un artículo por parte de la investigadora, titulado *Abrir, cerrar, abrir cerrar: fórmulas de tradición oral que se usan en preescolar para la narración de cuentos infantiles*, que se publicará en 2026, en la revista *Infancia, educación y aprendizaje*, de la Universidad de Valparaíso, Chile.

Conclusión

Cada encuentro con los libros fue una oportunidad para mirar la escuela como un ecosistema lector. Desde esta concepción, la investigación tuvo como punto de partida comprender las prácticas de mediación lectora de educadoras mediante un proceso de investigación-acción sustentado en el paradigma sociocrítico. A lo largo del estudio emergieron constructos pedagógicos y didácticos que revelan que la mediación lectora entendida como práctica cultural, pedagógica y social, se constituye como un eje para la formación literaria en la primera infancia y para la resignificación del rol docente en los procesos de formación lectora.

La pregunta que orientó esta investigación: ¿Cómo se configuran y transforman, a través de un proceso de investigación-acción, las prácticas de mediación lectora de educadoras de educación preescolar para la generación de experiencias de formación literaria en la infancia?, se responde de manera progresiva, situada, pero también parcial a lo largo del proceso de investigación-acción que implicó comprender, acompañar y propiciar ciertas transformaciones en las prácticas docentes vinculadas con la lectura literaria en contextos reales de actuación; no obstante, estos cambios se dieron con distintos ritmos y alcances, y en estrecha relación con las condiciones específicas del jardín de niños, de las educadoras participantes y de las edades tempranas de las niñas y los niños implicados.

El supuesto de investigación planteado al inicio se sostiene en buena medida: las prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar pueden contribuir efectivamente a generar experiencias de formación literaria cuando se diseñan e implementan desde un enfoque didáctico, crítico y cultural que concibe la lectura no como técnica, sino como experiencia de encuentro y de construcción de sentido. Sin embargo, los resultados no son enteramente satisfactorios ni definitivamente consolidados, ya que muestran procesos en curso, logros y transformaciones en un contexto determinado, pero que no aseguran su constancia en las prácticas cotidianas del jardín de niños. En este sentido, lo que aquí se presenta debe leerse como una evidencia significativa del potencial formativo de la mediación lectora, pero también como un punto de partida para seguir problematizando, afinando y ampliando las propuestas en otros tiempos, espacios y comunidades educativas.

En relación con el objetivo general, la investigación genera constructos pedagógicos y didácticos sobre las prácticas de mediación lectora de las educadoras, lo que evidencia que pueden ser comprendidas como un proceso de formación personal y profesional. A través de la observación participativa, la documentación pedagógica y los espacios reflexivos derivados del trabajo de campo, se construyó un marco conceptual que articula la mediación lectora con la formación docente para la formación literaria en la primera infancia.

El primer objetivo específico, orientado a reconocer las prácticas de mediación lectora que realizan las educadoras, permitió describir y analizar diversas formas de interacción con la literatura infantil. Se constató que las docentes desarrollan estrategias emergentes como la animación lectora, lectura en voz alta, la narración, el uso de la tradición oral para delimitar el espacio simbólico de la lectura, de igual forma ampliaron el uso de estrategias para la formación literaria como la construcción de itinerarios lectores, la exploración de libros infantiles con criterios de calidad y la conversación literaria que propician el acercamiento de los niños y niñas a los libros.

En el ámbito de la formación y práctica docente, la investigación evidencia que la mediación lectora es un espacio de desarrollo profesional y autoconocimiento pedagógico. Las educadoras que participaron en los procesos de lectura literaria aprendieron a desplazar su rol tradicional de transmisoras hacia el de acompañantes dialógicas y reflexivas, capaces de construir ambientes horizontales de lectura. Este hallazgo transforma la comprensión del quehacer docente: la educadora se forma a sí misma en el acto de mediar, al tiempo que construye comunidad lectora. A través de la reflexión compartida, el análisis de sus propias prácticas y la resignificación de los libros infantiles, las docentes ampliaron su repertorio cultural, literario y didáctico. En consecuencia, el proyecto contribuyó a fortalecer la formación literaria de las docentes de educación preescolar.

El segundo objetivo, centrado en reconocer los factores que intervienen en dichas prácticas, permitió identificar dimensiones estructurales, formativas y simbólicas que inciden en la mediación lectora. Entre los factores más relevantes se encuentran: la falta de acervos en los jardines de niños; la escasa formación literaria de las educadoras; el tiempo institucional destinado a la lectura compartida; y las desigualdades culturales que limitan el acceso de determinadas poblaciones a capitales simbólicos. A pesar de estas limitaciones, el estudio evidenció que las

docentes de preescolar poseen un papel relevante como mediadoras de lectura cuando reconocen el valor formativo, estético y recreativo de la lectura literaria, generando experiencias que trascienden el aula e involucran a las familias y a la comunidad escolar.

El tercer objetivo, referido al diseño y aplicación de una propuesta de intervención, se concretó mediante la creación de un proyecto de mediación lectora implementado en un contexto de educación preescolar. Este proyecto integró tres ejes fundamentales: la selección de literatura infantil de calidad, la creación de espacios lectores simbólicamente significativos y la aplicación de estrategias de mediación lectora. El diseño, implementación y valoración del proyecto lector permitió constatar transformaciones progresivas en las docentes, quienes pasaron de una concepción técnica de la lectura a una práctica reflexiva, crítica y estética de la lectura como experiencia.

Esta investigación también ofrece un marco conceptual y práctico para comprender la formación literaria como proceso compartido entre educadoras, niños, niñas y comunidad. Al situar la lectura en el centro de las experiencias escolares, la investigación resignifica los espacios, los tiempos y las relaciones pedagógicas, construyendo un ecosistema lector en el que todos los educativos conforman. Para las niñas y los niños, la literatura se convierte en territorio de experiencia simbólica y de construcción de pensamiento crítico; para las educadoras, en una vía de desarrollo profesional y formación literaria; y para la institución escolar, en una práctica transformadora que articula lo educativo con lo cultural al situar la lectura como una práctica social.

Finalmente, el cuarto y quinto objetivo, orientados a valorar los resultados del proyecto y definir sus aportes al conocimiento pedagógico, permitió sistematizar los aprendizajes colectivos obtenidos. El proceso de investigación-acción generó una comunidad reflexiva de educadoras que problematizan su práctica, reconfiguran su identidad profesional y asumen su rol como mediadoras de lectura. En este aspecto, retomo la pregunta realizada por la educadora Martha al inicio del proyecto en el mes de mayo de 2023 durante las entrevistas para la valoración diagnóstica “¿yo también puedo ser mediadora de lectura?”, a partir de esta inquietud, el proceso evidenció un punto de inflexión para la resignificación del papel docente en la construcción de comunidades lectoras. Esta investigación no sólo documentó experiencias de cambio, sino que produjo un conocimiento situado que puede resultar útil y transferible a otros espacios de formación docente.

Se considera que el principal aporte de esta tesis radica en reconceptualizar la mediación lectora como una experiencia pedagógica desde la propia concepción y formación del docente como lectores y mediadores. Esta perspectiva amplía la comprensión del papel docente en la educación literaria, situando a las educadoras como agentes de transformación cultural capaces de garantizar a las niñas y los niños el derecho a la lectura como experiencia formadora.

Que las docentes de preescolar se asuman como lectoras y, al mismo tiempo, como mediadoras de lectura implica una transformación en la manera de concebir su formación y su práctica profesional. El auto reconocimiento como sujetas que se vinculan afectiva, crítica y estéticamente con la literatura y que, desde esa relación, acompañan a niñas y niños en la construcción de sus propias experiencias lectoras, formarse desde esta perspectiva supone abrir espacios para que amplíen sus repertorios y desarrollen criterios para seleccionar, compartir y conversar libros con la infancia. Cuando esto ocurre, la lectura literaria se convierte en una práctica cotidiana de encuentro, diálogo y cuidado.

Esta concepción repercute directamente en la formación de las niñas y los niños, quienes acceden a mayores posibilidades de vivir la literatura como experiencia significativa y no solo como recurso didáctico. Al mismo tiempo, la escuela y la comunidad educativa se ven interpeladas: los proyectos lectores son reconocidos como un medio para la formación integral, se fortalecen los vínculos entre docentes, familias y otros actores, y la lectura se posiciona como práctica cultural compartida. Pensar y formar a los docentes como lectores-mediadores, no solo transforma su rol profesional, sino que abre la posibilidad de construir comunidades lectoras más críticas, sensibles y comprometidas con la cultura escrita.

Asimismo, la investigación contribuye al campo de la formación docente al ofrecer un modelo de intervención sustentado en la investigación-acción, que muestra las posibilidades del trabajo colaborativo, reflexivo y situado en la práctica. Desde el punto de vista teórico, la investigación aporta una articulación entre los conceptos de didáctica de la literatura, formación literaria, ecosistema mediador y la lectura como experiencia, lo que configura un marco interpretativo que puede orientar otras investigaciones sobre mediación lectora en la primera infancia.

En el plano de las políticas educativas, los hallazgos refuerzan la necesidad de incluir la formación literaria dentro de los currículos de formación inicial y continua de educadoras, así como de reconocer los proyectos culturales escolares como una vía para la equidad social y cultural. En un contexto donde las políticas internacionales priorizan la medición del rendimiento, esta investigación busca reivindicar la dimensión humanista de la educación.

Al tratarse de una investigación aplicada en contextos reales, presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados y al intentar replicar o dar continuidad a la propuesta. La investigación se desarrolló con una población acotada de educadoras dentro de una institución específica, lo cual restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Además, factores externos como la disponibilidad y accesibilidad de recursos como el acceso a libros infantiles de calidad literaria, el acervo de libros en las escuelas y los espacios bibliotecarios que en algunos centros escolares funcionan de facto como bodegas, permanecen cerrados o no existen, condicionan de manera significativa las posibilidades de implementación de un proyecto lector.

A ello se suman los cambios o movimientos del personal educativo (reasignaciones, rotaciones, licencias), que alteran las condiciones del contexto escolar y las interacciones cotidianas en las que se construyen los datos. Estos movimientos generan rupturas en los procesos de observación y acompañamiento, así como en la continuidad de las prácticas de mediación lectora que sustentan la intervención, lo que modifica los ritmos de la investigación, los grados de implicación de las participantes y las posibilidades de seguimiento de las transformaciones observadas.

También es necesario considerar las tensiones estructurales y sociales que atraviesan la vida escolar. Por un lado, existe una resistencia recurrente a destinar tiempo a actividades literarias ante la presión por cumplir con requisitos administrativos y dar cumplimiento a los contenidos del plan de estudios. Aunque el proyecto se diseñó considerando los planteamientos curriculares vigentes y con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, persisten márgenes de ambigüedad que hacen que el tiempo lector sea percibido, en ocasiones, como un “extra” y no como un componente central de la formación integral de las niñas y niños. Si se pretende replicar esta propuesta, será clave negociar con los equipos directivos y docentes el reconocimiento del tiempo de lectura como

parte del cumplimiento curricular y no como una actividad añadida. Por otro lado, situaciones de precariedad o problemas de salud en la comunidad escolar inciden directamente en el ánimo, la disposición y el desempeño tanto de docentes como de niñas y niños, lo que puede interrumpir o fragilizar los procesos de desarrollo y aprendizaje. En ocasiones, niñas o niños llegan al jardín sin haber desayunado, con cansancio acumulado o preocupaciones derivadas de conflictos en casa; estas condiciones repercuten en su capacidad de concentración, en su participación durante las actividades y en su apertura para involucrarse en experiencias lectoras que requieren de disposición y actitud para leer, dialogar y disfrutar los textos. Sin embargo, es importante considerar que la lectura, entendida como refugio, puede aliviar tensiones y reconfortar, a veces, que una educadora lea en voz alta a un niño o una niña, es la única muestra de acompañamiento y ternura que recibirán en el día.

Del mismo modo, las tensiones y roces entre el personal educativo como desacuerdos, cargas de trabajo, conflictos de comunicación o falta de reconocimiento institucional influyen en el interés y la continuidad de los proyectos comunitarios, pues dificultan la coordinación y pueden colocar la mediación lectora en un lugar secundario frente a otras urgencias escolares. En conjunto, estas realidades complejas muestran que la formación literaria no depende únicamente del diseño de propuestas didácticas, sino también de las condiciones materiales, afectivas y laborales que facilitan o debilitan el ánimo de mediar, leer y compartir en la escuela. Finalmente, la experiencia evidenció que el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa potencia de manera decisiva el alcance del proyecto; cuando este apoyo es limitado o inexistente, es necesario pensar en estrategias más acotadas, que, aun con recursos restringidos, puedan resignificar los espacios disponibles para leer de forma compartida. Reconocer estos retos ofrece un panorama de las condiciones reales bajo las cuales se construyó el proyecto lector y orienta a quienes deseen retomar la propuesta para adaptarla a sus propios contextos.

De igual forma, algunas de estas limitaciones abren nuevas líneas de investigación y de acción educativa. Futuras investigaciones podrían ampliar el alcance a distintos niveles educativos, particularmente en el nivel de primaria y formación inicial docente, para analizar cómo se sostiene la mediación lectora en etapas posteriores del desarrollo infantil. Asimismo, sería valioso estudiar los impactos de largo plazo de los proyectos culturales escolares en la formación de comunidades lectoras familiares y locales.

En el ámbito de la práctica docente, se sugiere continuar fortaleciendo la formación literaria de las educadoras, no sólo desde la didáctica, sino desde el desarrollo de un *habitus* lector que les permita apropiarse de la lectura como experiencia compartida. En este sentido, realizar una visita posterior al jardín de niños, en el mes de febrero de 2025, permitió constatar que la educadora Rosa realizaba un proyecto lector con las niñas y niños de segundo año de preescolar titulado: “*te lo recomiendo porque...*” con el propósito de que los infantes junto con sus familias realizaran sugerencias críticas de sus libros favoritos (Anexo 29). Esta iniciativa evidencia la apropiación progresiva de la mediación lectora como una práctica sostenida, que genera continuidad más allá del proyecto inicial y fortalece los lazos entre escuela, familia y comunidad en torno a la lectura.

En síntesis, esta investigación confirma que la mediación lectora en la primera infancia es una práctica formadora, humanista y transformadora. A través de la lectura literaria, las educadoras crean espacios de diálogo donde los niños y las niñas construyen sentido y desarrollan el pensamiento crítico. La lectura, en este marco, deja de ser un instrumento escolar para convertirse en una experiencia de encuentro con el otro, con la palabra y con el mundo.

La relevancia de esta investigación no radica únicamente en sus resultados empíricos, sino en la apuesta de situar la literatura en el corazón de la educación infantil como un derecho cultural. Al reconocer a las educadoras como mediadoras de lectura, esta tesis contribuye a una comprensión más amplia del acto educativo, entendiendo que toda práctica pedagógica es también una práctica humanista.

Finalmente, este proceso permitió confirmar que la mediación lectora es una práctica para acercar libros a los niños y niñas, pero también una forma de habitar la escuela desde la lectura literaria. Cuando una educadora lee con las niñas y niños, propicia y comparte la experiencia, la literatura se convierte en un acto de reciprocidad y cuidado, donde las voces de los lectores que participan encuentran resonancia y sentido.

El trayecto recorrido mostró que formar lectores en la primera infancia es también formar mediadores de lectura, docentes capaces de reconocer en la literatura una forma para pensar el mundo y para transformar las relaciones dentro de la escuela. En esta experiencia, las educadoras que participaron no sólo promovieron el desarrollo lector de las niñas y niños, sino que se reconocieron a sí mismas como lectoras y formaron lazos entre escuela y comunidad.

En el horizonte de esta investigación, las niñas y niños de preescolar son los protagonistas del acto educativo. En ellos se concentra el sentido de la mediación lectora: la posibilidad de vincularse con los libros, de encontrar en la literatura un espejo, un refugio y una ventana al mundo. Las educadoras, por su parte, no solo son guías o facilitadoras de este encuentro, son presencias que acompañan el descubrimiento de la palabra y del sentido. Mediar no es únicamente enseñar a leer, sino leer con otros y desde los otros, sosteniendo un espacio de confianza donde la palabra circula y el diálogo se convierte en forma de aprendizaje. En esa relación viva entre quien lee y quien escucha, se teje una pedagogía de la ternura y del encuentro, donde la experiencia, el conocimiento y la emoción se entrelazan.

Así, la formación literaria se convierte en una práctica que sostiene a los lectores en medio de la prisa, que afirma la voz de quienes comienzan a nombrar el mundo y que recuerda que toda educación verdaderamente humana nace del encuentro con la palabra, con el otro y con la posibilidad de ser. En esta práctica sostenida, vinculante y cotidiana de leer con niñas y niños, las educadoras aprenden y enseñan al mismo tiempo otras maneras de comprender el mundo, de habitarlo con sensibilidad y de compartirlo desde la experiencia estética. Leer es también un modo de cuidar la vida. *Y colorín colorado...*

Referencias

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arias, C. (2020). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1).
- Arizpe, E. (2014). *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts* (2nd ed.). Routledge.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía.
- Bombini, G. (2001). *Didáctica de la literatura*. Paidós.
- Bombini, G. (2012). *La literatura en la escuela: Discurso, política y enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Bombini, G., Cuesta, C. (2006). *La enseñanza de la literatura y la didáctica sociocultural*. Lugar Editorial.
- Bourdieu, P. (1971). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. (1996). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bruner, J. (1987). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (1988). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, M., Lozano, L. (2023). *Didáctica de la literatura infantil: Desafíos y perspectivas*. Universidad del Valle.
- Carrasco, A. (2015). *Libros de calidad para la primera infancia: Escuela y construcción de acervos*.
- Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 18–22.
https://www.researchgate.net/publication/39218706_Miradas_y_propuestas_sobre_la_lectura

- Cassany, D., Aliagas, C. (2007). *Nuevas lecturas, nuevas alfabetizaciones*. Graó.
- Cerrillo, P. (2002). *La formación de mediadores de lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2005). Los nuevos lectores: La formación del lector literario. En M. C. Utanda (Ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cerrillo, P. (2016). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación literaria*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2008). *Booktalk: Occasions for Talking About Books*. Thimble Press.
- Chartier, R. (1995). *El mundo como representación: Historia cultural: Entre práctica y representación*. Gedisa.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación*. ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Graó.
- Colomer, T. (2005). *El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil*. Revista de Educación UAB.
- Colomer, T. (2008). *La constitución de acervos: Bibliotecas y escuelas, retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Océano.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.

- Colomer, T. (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Banco del Libro.
- Colomer, T. (2017). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Graó.
- Colomer, T., Camps, A. (2014). *La enseñanza de la literatura como construcción del sentido*. Graó.
- Colomer, T., Fittipaldi, M. (2012). *Leer, aprender y disfrutar: Lectura literaria en la escuela primaria*. Graó.
- Correro, C., Colomer, T. (2015). *Elecciones y constitución de acervos en la educación infantil: Criterios y condiciones*. Coordenação Geral de Educação Infantil (Brasil).
- Correro, C., Neus, R. (2018). *La formación de lectores literarios en educación infantil*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Correro, C., Neus, R. (2019). *Arte y literatura en la educación infantil: Mediaciones y prácticas docentes*. Graó.
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: Teoria e prática*. Contexto.
- Cruz Calvo, A. (2010). *Didáctica de la literatura infantil y juvenil*. Universidad de Huelva
- Davison, O. (2023, 5 de junio). *Prácticas docentes de mediación lectora de profesorado de excelencia en distintas disciplinas y su relación con las percepciones de sus estudiantes: ¿Qué podemos aprender de ellas?* [Conferencia]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, México.
- Davison, J. (2022). *Teacher Mediation and Literary Understanding in Early Childhood Education*. Routledge.
- Díaz Röner, M. (2011). *La aldea literaria de los niños: Problemas, ambigüedades y paradojas*. Comunicarte.
- Díaz Röner, M. (2011). *Leer con niños: Mediación lectora en contextos familiares y escolares*. Fondo de Cultura Económica.
- DGESPE. (2018). *Programa Leer para la vida*. Secretaría de Educación Pública.

- DGESuM. (2019). *Curso literatura infantil. Plan de estudio 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Durán, C., y Manresa, M. (2009). *Entre países: La acción educativa en nuestro entorno. Lecturas adolescentes*. Graó.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195–301). Paidós.
- Errazuriz, M., Davison, O., & Cocio, A. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos? *Logos*, 32(2), 307–325. Universidad de La Serena.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Fittipaldi, M., y Munita, F. (2019). El mapa y la brújula: Reflexiones en torno al rol del docente como recomendador y prescriptor de lecturas. *Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 42. <https://doi.org/10.1344/BiD2019.42.8>
- Freire, P. (1967). *Educación como práctica de libertad*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1991). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Guardián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. IDER.
- Hernández, L. (2018). *La literatura infantil: Una investigación sobre su concepto, consideración social y estatus en la formación de educadores* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.

- INEGI. (2022). *Módulo sobre lectura (MOLEC)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb22.pdf
- Iser, W. (1987). *El acto de leer: Teoría del efecto estético*. Taurus.
- Kaufman, A. (2009). *Leer y escribir: El día a día en las aulas*. Aique.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (2005). *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. SAGE.
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Morata.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2005). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Novedades Educativas.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.^a ed.). Graó.
- Latorre, V. (2007). Hábitos lectores y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Servei de Publicacions Universitat de València.

- Lluch, G. (2009). *Las lecturas de los jóvenes: Un análisis de los gustos y prácticas lectoras*. Anthropos.
- Lluch, G. (2015). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Octaedro.
- Lluch, G. (2021). *El canon literario no académico: Construcción, características, responsables, selección y recepción en los epitextos públicos virtuales*. Universitat de València.
- Lomax, P. (1990). *Action Research for Teachers: A Case Study Approach*. Open University Press.
- López, A., Hernández, L., & Jerez, I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la literatura infantil. *Ocnos*, 13(2), 1–18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.13.2.1348
- MacGregor, C. (2016). *Proyectos culturales: Sus configuraciones y desafíos para el cambio social*. Secretaría de Cultura.
- Manresa, M., Colomer, T., & Ramada, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Síntesis.
- Marchioni, M. (2017). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Editorial Popular.
- Marantz, K. (2005). Con estas luces. En M. F. Paz Castillo (Coord.), *El libro-álbum: Invenciones y evolución de un género para niños*. Banco del Libro–CONAC.
- Martínez, A. (2017). *La literatura en la educación infantil: Experiencias lectoras significativas*. Universidad de Barcelona.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 1–20.
- Mata, J. (2016). *Neurociencia, lectura y literatura infantil*. Octaedro.
- Mata, J. (2020). *Mediaciones, lectura y literatura*. *Revista da Fundarte*, 42. <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte>
- Mata, J. (2020). *Educación en la literatura: Mediación, lectura y emoción*. Fondo de Cultura Económica.

Mata, J. (2022). Niños que hablan de libros: Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación. *Catalejos*, 14.

MEJOREDU (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación). (2019). *Repensar la evaluación para la mejora educativa: Resultados de México en PISA 2018*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/pisa-final.pdf>

Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En *Estrategias de investigación educativa* (pp. 45–70). Gedisa.

Mendoza Fillola, A. (2004). Facetas de la investigación en didáctica de la lengua. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Universidad de Barcelona.

Mendoza Fillola, A. (2011). *El lector literario: Teoría y práctica de la educación literaria*. Octaedro.

Mendoza, A., & Reyes, M. (2020). *La educación literaria en contextos escolares*. Universidad de Granada.

Montes, G. (2001). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

Mosca, S. (2020). *Los mediadores de lectura de la comunidad y sus estilos: Estudio de casos en Biblioteca Solidaria* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.

Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 59–78.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

Munita, F. (2019). *Didáctica de la literatura y educación literaria*. Graó.

Munita, F. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: Reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.

Munita, F. (2022). *Yo mediador(a): Mediación y formación de lectores*. Octaedro.

Munita, F., & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154–170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>

Nieto, J. M. (2001). *Modelos de asesoramiento a las organizaciones educativas*. Octaedro.

OCDE. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. OECD Publishing.

OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA 2018)*. OECD Publishing.

Ocampo, A. (2019). *Cultura y prioridad sociopolítica: Organización de funciones en la literatura infantil y juvenil cubana*. Instituto de Literatura y Lingüística, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de Cuba.

Observatorio de Innovación Educativa. (2022, 23 de abril). ¿Por qué hemos dejado de leer? *Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/por-que-hemos-dejado-de-leer/>

Orozco, M. (2009). *El libro álbum: definición y peculiaridades*. Sincronía CUCSH. <https://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>

Orozco, M., Pérez, L. (2021). *El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad*. *Sinéctica* (56).

Pacto por la Primera Infancia. (s. f.). *El pacto*. <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/el-pacto/>

Pacto por la Primera Infancia; Diálogo Interamericano; Mexicanos Primero Visión 2030. (2024, marzo). *Segundo Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia – México*. <https://www.pactoprimerainfancia.org.mx/wp-content/uploads/2024/08/Informe%20de%20Progreso%20de%20las%20Políticas%20de%20Primera%20Infancia.pdf?t=1722533587>

- Petit, M. (1999). *Una infancia en el país de los libros*. Océano Travesía.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.
- Petit, M. (2009). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2018). *La lectura: En busca de un lugar posible*. Fondo de Cultura Económica.
- Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL). (s. f.). *Manual para mediadores de lectura*. Secretaría de Cultura de México. <https://salasdelectura.cultura.gob.mx/>
- Puerta, M. (2003). *Estética de la recepción y teoría de la lectura*. Universidad de Antioquia.
- Quezada, C. (2020). *Estudio diacrónico del fomento a la lectura en México: El libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento* [Tesis doctoral]. Universidad Iberoamericana.
- Quizhpe, E. (2012). *La mediación lectora en contextos educativos interculturales*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Ramos, M. (2012). *Mediadores de lectura: Estrategias y prácticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Real, N., Gil, R. (2018). *Formación docente y mediación lectora en educación infantil*. Rosa Sensat.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45–55. Universidad de La Sabana.
- Riquelme, E. (2013). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Riquelme, E., Munita, F. (2012). Actas del seminario internacional: *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. Capítulo 8: El rol del mediador. Editorial Maval.

Ríos, M., Navarro, L. (2020). *Mediación y formación docente en lectura literaria*. Universidad de Sevilla.

Risopatrón, C. M. (2011). Lectura literaria en la escuela. *Horizontes Educativos*, 16(1), 33–47.

Rockwell, E. (2000). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La teoría transaccional de la lectura*. Paidós.

Salas, A., Pacheco, R. (2021). *Literatura infantil en América Latina: Perspectivas críticas y pedagógicas*. Editorial UNAL.

Sanjuanero, J. (2022). *Las conversaciones literarias como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de tercer grado de preescolar* [Tesis de licenciatura]. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

Sánchez, C. (2021). *La literatura infantil y juvenil en el modelo educativo para la educación obligatoria* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaría de Cultura (SECULT). (2022). *Programa Nacional Salas de Lectura*. Secretaría de Cultura.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Programa de estudio para la educación preescolar*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019, 8 de agosto). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacion%20pedagogica.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Programa de Estudio para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/07/FASE-2-2024-18ABRIL-baja.pdf>

Silva Díaz, M. (2005). *La lectura literaria en la escuela: Entre el placer y el aprendizaje*. Octaedro.

Sipe, L. (2004). *Storytime: Young Children's Literary Understanding in Classrooms*. Teachers College Press.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Tauveron, C. (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. Repères, 19.

Turrubiarres, N. (2024). *Incomprensión lectora: Una estrategia para la formación literaria en primera infancia*. En *Formación docente en México, Brasil y Argentina: Investigaciones y reflexiones teóricas* (pp. 225–238). Secretaría de Educación de Veracruz. https://www.researchgate.net/publication/381547719_Incomprension_lectora_Una_estrategia_para_la_formacion_literaria_en_primera_infancia

UNESCO. (2022). *Recomendaciones sobre la atención educativa y cultural en la primera infancia*. UNESCO.

UNESCO. (s. f.). *La atención y educación de la primera infancia*. <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/>

UNICEF. (s. f.). *All children learn in Mexico*. <https://www.unicef.org/lac/en/all-children-learn-mexico>


Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.


Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.


Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Anexos como Evidencia del Proceso: Huellas y Registros de la Mediación Lectora

Anexo 1 Consentimiento informado para acceso al Jardín de niños

 **POTOSÍ**
PARA LOS POTOSINOS
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027

 **SEER**
SISTEMA EDUCATIVO
ESTATAL REGULAR

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

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DEP/054/2022-2023
ASUNTO: Solicitar espacio para investigación
para Estudiante de Doctorado.

San Luis Potosí, S.L.P., 29 de marzo de 2023.

PROFRA. [REDACTED]
ENLACE DE SUPERVISIÓN DE LA ZONA NO. 097
DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO.


AT' N. MTRA [REDACTED]
DIRECTORA DEL JARDÍN DE NIÑOS FRANCISCO
GABILONDO SOLER CRI-CRI.


Por este medio solicito su amable colaboración para que puedan ustedes apoyar y brindar las facilidades para que la **Mtra. Nayla Jimena Turrubiartes Cerino**, estudiante del Doctorado en proceso de enseñanza aprendizaje, de la BECENE, pueda realizar actividades inherentes a una investigación que desarrolla con la finalidad de Contribuir a la mejora de las prácticas de mediación lectora de docentes de educación preescolar con el fin de generar experiencias de formación literaria dirigidas a niñas y niños.

Las actividades de la doctoranda se desarrollarían en el Jardín de Niños: **Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler, Cri-Cri con clave 24DJN2555B de la Zona Escolar 097. Sector 17.** Cabe mencionar que la estudiante se apegaría a las normas y acuerdos que la institución, sus agentes docentes y directivos establecieran, bajo principios de estricta ética y confidencialidad.

Mucho agradezco que se dé oportunidad a estudiantes de Posgrado para participar con acciones educativas cuyo fin último es contribuir al conocimiento, la mejorar y transformación de los procesos educativos de los niños de preescolar en nuestro estado y país.

Atentamente


DRA. MARÍA GUADALUPE ESCALANTE BRAVO
DIRECTORA DE LA DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

 **BENEMÉRITA Y CENTENARIA**
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

"2023, Año del Centenario del Voto a las Mujeres en San Luis Potosí, Precursor Nacional"

c.c. Dra. María Guadalupe Escalante Bravo Directora de la División de Estudios de Posgrado.
D/MEER/gaag

Nicolás Zapata 200, Zona Centro C.P. 78230, Tel. (444) 8123401
becene@beceneslp.edu.mx / www.beceneslp.edu.mx

Certificado ISO 9001:2015
Certificación CIEES Nivel 1

Anexo 1 Consentimiento informado para acceso al jardín de niños

San Luis Potosí, SLP., a 7 de julio de 2023

A quien corresponda.-
PRESENTE

Por medio de la presente comunico a usted que la maestra Nayla Jimena Turrubiarces Cerino asiste a este jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri-cri con clave 24DN2555B, zona escolar 097, sector 17, turno vespertino, a realizar actividades relacionadas con el proyecto de investigación "Mediación lectora para la formación literaria de niñas y niños en preescolar", con el fin de aplicar un proyecto lector durante sus estudios de doctorado.


Los días que asiste al jardín de niños son lunes y miércoles en el horario escolar de 13:30 a 16:00 horas y a actividades de observación del contexto de 12:30 a 13:30 hrs., esto en acuerdo a las actividades y necesidades institucionales.

Las actividades que ha realizado la maestra Jimena desde el mes de marzo de este año dentro y fuera del jardín de niños son:

- Observación al contexto comunitario y escolar
- Reunión de trabajo con el equipo de educadoras, bibliotecaria y directora
- Observación y registro de sesiones dentro de las aulas
- Observación y seguimiento a las actividades de la biblioteca escolar
- Entrevistas al personal docente y madres de familia

Esperamos seguir contando con su presencia y seguimiento para la aplicación del proyecto lector considerando los acuerdos a los que hemos llegado y con el propósito de mejorar las prácticas docentes de mediación lectora a favor de las niñas y niños.

Para el fin que convenga a la interesada, se extiende la presente a los 7 días del mes de julio de 2023.


S.E.G.E.
JARDIN DE NIÑOS
FRANCISCO GABILONDO SOLER CRI-CRI
24DN2555B
SAN LUIS POTOSÍ, SLP.
Mtra. Rosalinda Martínez Quezada

Atentamente

Directora del Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler Cri-Cri

Anexo 2 Reunión de consejo técnico escolar en el 31 de marzo de 2023 para presentar el proyecto a los actores educativos.



Anexo 3 Ejemplo del guion de entrevista realizada a la educadora Adriana el día 13 de abril de 2023

Duración: 32 minutos.

1. Adriana, cuéntame ¿Cuánto tiempo tienes en este jardín?
2. ¿Cómo se practica la lectura con las niñas y niños de tu grupo?
3. ¿Y cuál es el que les lees con más regularidad?
4. ¿Qué tipo de actividades lectoras se realizan en el jardín de niños?
5. ¿En qué espacio les lees a los niños en el aula? ¿Cómo los acomodas para hacer una lectura?
6. ¿Qué tipo de libros lees con las niñas y los niños? ¿Cuáles prefieres leer?
7. ¿Tienen algún libro favorito o al que recurren siempre de parte de alguno en particular 83 o de todos que siempre te lo pidan?
8. ¿Tienen biblioteca en el aula?
9. ¿Qué haces después de que les lees un libro a los niños?
10. Y ya para terminar, ¿cómo consideras que puedo apoyarte para mejorar las prácticas 111 de lectura en tu aula?

Anexo 4 Síntesis de entrevistas a docentes sobre prácticas de mediación lectora.

Entrevistada / rol	Prácticas de lectura con el grupo	Espacios lectores que utiliza	Criterios de selección y tipos de libros	Estrategias de mediación lectora (antes, durante y después de la lectura)	Necesidades y demandas formativas identificadas
Adri	Lee cuentos al inicio o cierre de la jornada y en momentos de desborde para recuperar la calma; repite los mismos textos porque los niños los piden y reconocen la secuencia; incorpora lecturas funcionales (fecha, acuerdos del aula) como parte de la rutina.	Principalmente dentro del aula, bajo el pizarrón, con los niños sentados en el piso y ella en una mesita o también en el suelo; en ocasiones acude a la biblioteca o al patio, aunque con este grupo aún no sale tanto porque lo viven como juego y se dispersan.	Prefiere cuentos breves adecuados a la edad; combina cuentos narrativos con algunos libros informativos (insectos, fenómenos naturales, problemáticas familiares) y valora especialmente los libros sin texto que permiten que los niños imaginen y narren; menciona libros favoritos como <i>Lobo</i> (solo imágenes), un cuento rimado de un conejito y el libro <i>No</i> sobre un perrito.	Antes y durante la lectura vincula el relato con canciones, hace preguntas de predicción (“¿qué creen que va a comer?”), repite los cuentos a petición del grupo y promueve inferencias; después de leer utiliza la fórmula “colorín colorado...”, genera un momento de relajación y pregunta por el gusto, el título, personajes y escenarios; propone que dibujen escenas del cuento y registra por escrito lo que los niños dicen que “rescataron”; enfatiza que los textos tienen autor.	Solicita estrategias para mantener la atención durante la lectura, profundizar la conversación más allá de preguntas típicas, diferenciar cuándo conviene retroalimentar y cuándo dejar que el texto “actúe” en los niños, así como orientaciones sobre las distintas finalidades de los textos que comparte.

<p>Dani</p>	<p>Procura que haya lectura de cuentos o portadores de texto al menos una vez al día; trabaja de manera cotidiana con la escritura de la fecha, nombres y registros; conversa o hechos relevantes del entorno; utiliza la lectura después del recreo, música o educación física para ayudar a que el grupo recupere la calma; fomenta la lectura en casa, donde las familias reportan que los niños piden cuentos antes de dormir.</p>	<p>El salón es reducido, por lo que recorre mesas y sienta a los niños en el suelo alrededor de ella para leer; también acude a la “casita” biblioteca, donde el grupo se acomoda afuera por falta de espacio y calor; valora actividades especiales en la casita como cambio de historias y dramatizaciones, en las que participan niños de distintos grupos.</p>	<p>Selecciona libros por temática y por la portada; en ocasiones permite que algún niño elija el cuento; realiza rotación de libros para que todos los manipulen; identifica intereses del grupo por lobos, animales, insectos, naturaleza y proyectos de investigación (plantas, crecimiento, ciclos de vida); considera importante recuperar libros informativos para investigar, frente al recurso frecuente de internet; en el aula solo conserva algunos libros repetidos del acervo del rincón.</p>	<p>Antes de leer da oportunidad de elegir y manipular los libros; durante y después de la lectura promueve que comenten lo que más les gustó, hablen de personajes y relacionen el texto con experiencias propias; plantea preguntas sobre cómo cambiarían la historia; utiliza la lectura para trabajar valores y contención emocional (por ejemplo, con un alumno que vive violencia familiar y para quien gestos simbólicos como recibir un corazón de papel resultan significativos).</p>	<p>Solicita estrategias y “tips” para buscar nuevos materiales y diversificar los recursos de lectura, pues percibe que los libros disponibles ya son muy conocidos por el grupo; expresa necesidad de ampliar el repertorio y de enriquecer las formas de contar para mantener el interés.</p>
--------------------	--	--	---	---	---

<p>Martha</p>	<p>Practica la lectura principalmente a través de contar cuentos y relatar vivencias propias y de los niños; primero narra el cuento sin mostrar las imágenes para favorecer la imaginación y después presenta las ilustraciones; integra juegos e imágenes como apoyo, sin centrar la práctica en el aprendizaje del código escrito.</p>	<p>Prefiere leer dentro del salón, sentando al grupo en círculo en el piso o en sillas; evita las áreas exteriores grandes del jardín porque “se pierde la voz” y se dispersan; recurre a la biblioteca escolar para tomar libros y también utiliza la computadora como soporte de lectura proyectada.</p>	<p>Elige leyendas y cuentos relacionados con el contexto y las vivencias de los niños, incluidos temas de miedo y muerte; evita en general historias de princesas y superhéroes, aunque las incorpora cuando el grupo las solicita; utiliza principalmente Libros del Rincón y algunos títulos descargados de redes sociales que proyecta desde su computadora; en su lectura personal prefiere novelas románticas y libros de autosuperación.</p>	<p>A través de la proyección garantiza que todos vean las imágenes y regula la ansiedad por “ver el libro”; mientras lee, los niños interrumpen para contar sus vivencias y ella lo aprovecha; al finalizar, conversa sobre si les gustó, si han vivido algo similar, qué sintieron y qué piensan del cuento; responde preguntas sobre la realidad de brujas u otros personajes y explica comportamientos de figuras adultas; cuando un libro no engancha, lo abandona y vuelve a títulos que el grupo pide de forma reiterada (por ejemplo, el cuento del conejo donde un patito funciona como figura de apego y héroe de la historia).</p>	<p>Manifiesta interés en explorar otros escenarios para la lectura más allá del salón y en contar con estrategias que le permitan aprovechar distintos espacios; expresa necesidad de acceder a más libros, no solo del rincón, que puedan manipularse intensamente aunque se “acaben” por el uso.</p>
----------------------	---	--	--	--	--

<p>Vic</p>	<p>Tiene poco tiempo con el grupo y reconoce que ha realizado pocas actividades de lectura de cuentos; en el aula se ha leído repetidamente un mismo libro, que toma con frecuencia una alumna con autismo; observa buena disposición del grupo cuando se les lee y destaca la implementación reciente del proyecto de la “casita de Cri-Cri” con exploración de libros y representaciones teatrales.</p>	<p>Lee en el aula y no ha trasladado aún al grupo a otros espacios del jardín para leer; considera que, más que el lugar específico, importa la emotividad con la que se comparte el cuento; destaca que, durante la lectura, los niños escuchan con atención, siguen la trama y formulan hipótesis, sosteniendo diálogos relativamente largos.</p>	<p>Reconoce la presencia de libros literarios e informativos en el nivel preescolar, muchos de ellos con finalidades específicas (obesidad, separación de los padres, control de esfínteres, etc.); observa que tanto docentes como niños tienden a preferir los textos narrativos literarios porque los informativos presentan más letra y vocabulario</p>	<p>Después de leer, realiza tiempos de diálogo para reconstruir la historia, identificar personajes y elaborar supuestos sobre lo que pudo ocurrir; señala que, al ser grupo de tercer año, los niños pueden sostener intercambios más prolongados, formular hipótesis y mantener el interés durante 30–40 minutos antes de dispersarse.</p> <p>(EV) Entrevista realizada a Val...</p>	<p>Solicita sugerencias de títulos y orientaciones para aprovechar el acervo existente; cuestiona las lecturas “impuestas” para docentes que no se ajustan a sus intereses, aunque se considera lectora de textos literarios; se pregunta si el gusto por la lectura de literatura puede trasladarse a otros tipos de texto mediante la práctica y la elección personal, lo que abre una línea de reflexión sobre la formación lectora de las propias educadoras.</p>
-------------------	---	---	---	--	---

Anexo 5 Instrumento Pautas de sistematización de las observaciones de las sesiones de lectura (adaptación del instrumento propuesto por Mosca (2021), adaptado por Nayla Jimena Turrubiarres Cerino (2023) para esta investigación.

Fecha y hora:			
Grupo			
Lugar			
Cantidad de niñas y niños presentes			
Libro:			
Selección del libro			
observaciones			
Antes de iniciar la lectura			
Mediadora	¿Organiza el espacio de lectura?	sí	
		no	
	¿Dónde y cómo se ubica para leer?		
	Realiza algún ritual de inicio	sí	
		no	
	Realiza preguntas o comentarios	sí	
		no	
	Responde los comentarios de los niños	sí	
		no	
	Durante la lectura		
Mediadora	Presenta el libro a las niñas y niños	sí	
		no	
	Conoce la historia que está contando	sí	
		no	
	Menciona quien es el autor o autora/ ilustrador o ilustradora del libro	sí	
		no	
	Muestra los paratextos	sí	
		no	
	Modula el volumen de voz	bajo	
		moderado	
		alto	
	velocidad	Lenta Moderada Rápida	
	fluidez	sí	
		no	

	dicción	omisión de fonemas	
		Sin omisión de fonemas	
	Adecua y hace cambios en el tono de voz de acuerdo a la situación, a los personajes y a los signos gramaticales	Sí	
		no	
	Incorpora gestos faciales o corporales	sí	
		no	
	Se desplaza mientras lee	sí	
		no	
	Realiza preguntas o comentarios	sí	
		no	
	Responde a preguntas o comentarios de los niños y niñas	sí	
		no	
	Qué hace si surge alguna interrupción durante la lectura e voz alta		
	Realiza algún ritual de cierre	sí	
		no	
Después de la lectura			
Mediadora	Qué hace después de la lectura del texto		
	Propone a las niñas y niños conversar sobre el texto	sí	
		no	
	Realiza preguntas a las niñas y niños	sí	
no			
	Qué tipo de preguntas realiza		
	Responde las preguntas de las niñas y niños	Sí	
		no	

Anexo 6 Resultados de la encuesta a madres y padres de familia sobre prácticas lectoras

La siguiente información corresponde a la encuesta aplicada a madres y padres de familia (n = 25) con el propósito de conocer las prácticas lectoras en el hogar y los materiales de lectura a los que tienen acceso las niñas y los niños del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri - cri.

Pregunta 1. ¿Cuál es el lugar preferido para leer de su hijo/hija? (n = 25)

Opción	Frecuencia
Casa	5
Biblioteca	0
Escuela	20

Pregunta 2. ¿Quién lee con su hija/hijo?

Opción	Frecuencia
Mamá	6
Papá	3
Abuelas/os	3
Hermanas/os	4
Maestra	9

Pregunta 3. ¿Tiene libros infantiles en casa?

Opción	Frecuencia
Sí	8
No	17

Pregunta 4. ¿Qué libros tiene en casa? (*Respuestas abiertas; cada título fue mencionado una vez*)

- La sirenita
- Blanca Nieves

- La Biblia
- Un libro de ciencia para niños
- Libro de lecturas de su hermana
- Pinocho
- Cars
- Dora la exploradora
- Pokémon
- Barbie
- Aventuras en el bosque

Pregunta 5. ¿Asiste con su hijo/hija a actividades de lectura dirigidas a niñas y niños?

Opción	Frecuencia
Sí	7
No	18

Pregunta 6. Si la respuesta es afirmativa, ¿en dónde se han realizado estas actividades de lectura?

(Solo quienes respondieron “sí” en la pregunta anterior; n = 7)

Opción	Frecuencia
En la colonia	0
En bibliotecas	0
En la escuela	7

Pregunta 7. ¿Cuál es el libro favorito de su hijo/hija? *(Respuestas abiertas; frecuencias de mención)*

Título	Frecuencia
La Biblia	3
La sirenita	2
Pinocho	1

Pokémon	1
Dora la exploradora	1
Barbie	1
Libro de princesas Disney	1
Cars	1
Mario Bros	1

Anexo 7 Espacio de la biblioteca escolar en el jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri - cri



Anexo 8 Espacio de la biblioteca escolar cuando está en funciones a la hora del recreo



Anexo 9 Acervo literario de los libros que contiene la biblioteca escolar Cri Cri

1. Colección al sol solito

Num	Título	Cantidad
1	Tangram Gato	2
2	Mi mano es una regla	1
3	Rojo azul amarillo	1
4	Líneas y colores	1
5	Colores aquí y allá	1
6	Pequeña mancha	2
7	Un libro	2
8	Quizá	4
9	Garabato	1
10	Planetas a la vista	1
11	Yo amo las bibliotecas	1
12	Retratos de trapo	1
13	El gran poder de la naturaleza	1
14	Las cuatro estaciones	1
15	La gallinita que quería ver el mar	1
16	La escuela secreta de Nasreen	1
17	Iqbal un niño valiente de Pakistán Malala una niña valiente de Pakistán	1
18	La importancia de los sombreros	2
19	La importancia de los zapatos	1
20	Se armó el día de muertos	2
21	Iguals, pero diferentes	2
22	¿Dónde está mi pelota?	1
23	Los monstruos y tú	1
24	Cromañón	1
25	Un charco azul	1
26	El barro	1
27	Creaciones con la naturaleza	1
28	Luz	1
29	Un museo sobre mí	1
30	Linterna mágica	1
31	La luna cambia de forma	1
32	El sonido de los colores	2
33	Los matices de Matisse	1
34	Con la cabeza en las nubes	1
35	Leo Vivo	1
36	Animalario universal	2
37	La música del mundo	1
38	¿De dónde sale la ropa?	1
39	¿Qué están haciendo?	1

2. Números y cultura general

No.	Título	Cantidad
40	¿Cuántos?	1
41	Ojo con los números	2
42	¡Quiero que me cuentes un cuento!	1
43	El pequeño 1	1
44	El ratoncito sale a comer algo	1
45	1,2,3 gatitos	1
46	El secreto de la selva. Una leyenda lacandona	1
47	Pakal y la reina roja. La memoria de los reyes	2
48	Teatrín de Don Crispín	2
49	La llorona	1
50	Nanaquë	2
51	El zopilote y la chirimía	1
52	Si vivieras en Tenochtitlán	1
53	Yo miro, miro todo el tiempo	2
54	Ramón va y viene de Viena	1
55	Yaci y su muñeca	1
56	Sapo feo	3
57	Nezahualcóyotl	3
58	El astrónomo y Sanicté	1
59	Yo soy el más pequeño	1
60	Con los ojos cerrados, sueños de los indígenas	1
61	El papel mágico de San Pablito	2
62	Puntadas de alegría	1
63	Toque de bandera	3
64	La maceta vacía	1

3. Clasificación naranja pastel: títulos de animales

01	Iván y la increíble historia del gorila del centro comercial
02	Ballena y delfines
03	La maceta
04	Si yo fuera un lagarto
05	Los tres erizos
06	Éetja ilo öb
07	¡Puf!
08	Matías dibuja el sol
09	Marta y la bicicleta
10	¡Te lo he dicho 100 veces!
11	Diario de un wombat
12	Historia de un albatros
13	¡A la cola!
14	Linterna mágica

15	Los árboles
16	Marta y la bicicleta
17	Quedémonos aquí para estar calientitos
18	¿Dónde está la ranita?
19	¿Y si vivieras en...?
20	La fiesta sorpresa
21	En el árbol
22	Mi álbum
23	¡Abracadabra!
24	¿Cómo es tu mamá?
25	El secreto de la selva
26	¿Dónde está la ranita?
27	Diario de un Wombat
28	¡A la cola!
29	Linterna mágica
30	Los matices de marisse
31	Leo vivo
32	Éste sí, éste no
33	Sapo y Sepo, un año entero
34	Una mariposa sobre su sombrero
35	La comparsa de los animales
36	Historia de un pájaro bobo
37	El campo
38	La granja
39	N ´da ram hnaya b´ija bu M,bonda
40	Y eso, ¿Cómo llegó tu lonchera?
41	¡A la cola!
42	¡A la cola!
43	¡Me encanta la tierra!
44	Cosas que me gustan
45	Los conejos de pascua
46	Comer un lobo
47	Cirilo
48	La comparsa de los animales
49	¡Voy!
50	Delante de mi casa

4. Libros sobre el cuerpo humano

Nun	Título	Cantidad
1	¿Escuchaste eso?	2
2	¡Se me ha caído un diente!	1
3	Ya no somos bebés	2
4	Soy grande, soy pequeño	2
5	Mi cuerpo y los demás	1
6	Diferentes, pero iguales	3
7	Feliz	2

8	Escucha mis manos	1
9	La princesa del agua	1
10	Arca de valores	1
11	¡Tengo miedo!	4
12	Tengo miedo	1
13	¡No te enfades!	2
14	Todos hacemos de todo	1
15	Niños valientes	1
16	Un regalo diferente	2
17	Cómo sanar un ala rota	1
18	El día que Saída se llegó	1
19	El regalo de Elías	1
20	La verdad según Arturo	1
21	Un abrazo	2
22	Cosas que me gustan	1
23	Paraguas para jugar	1
24	¿Qué estás haciendo?	1
25	Cómo reconocer a un monstruo	1
26	¿Por qué ya no está?	2
27	Monstruo peludo	1
28	Comejuguetes	1
29	¡Mugrosaurio!	1
30	Nina	1
31	Ardilla miedosa	1
32	De puntillas	1

5. Clasificación cuentos

Num	Título	cantidad
1.	¡Horriblemente hermoso!	1
2.	¡Julieta, estáte quieta!	1
3.	¡No! (niño)	2
4.	¡No! (perro)	1
5.	¡waah!	2
6.	¿cuándo viene papá?	1
7.	¿Lobo está?	1
8.	¿Lobo, estas?	2
9.	Adivinacuentos	2
10.	Amigos	1
11.	Choco encuentra una mamá	1
12.	Clara y asha	1
13.	Comer un lobo	1
14.	Cómo atrapar una estrella	1
15.	Como la sal	1
16.	Cómo Reconocer a un Monstruo	2
17.	Confundiendo historias	1
18.	Cuentos al revés	2
19.	Date prisa... ve despacio	2
20.	Delante de mi casa	1
21.	Detrás del muro	1
22.	Dos ratones una rata y un queso	1
23.	Duerme bien , osito	1
24.	El castillo del rey sisebuta	1

25	El encuentro	1
26	El niño y la bestia	1
27	El rey hugo y el dragón	2
28	Entrega especial	1
29	Guapa	1
30	La sirenita	1
31	Los conquistadores	1
32	Los hilos invisibles	1
33	Los mejor cuentos de hans christian andersen	1
34	Los tres cerditos de india	1
35	Los tres erizos	1
36	Mi gran libro de fábulas de la fontaine	2
37	Monstruo peludo	1
38	Nina	1
39	Pastorcita	1
40	Ratón de campo y ratón de ciudad	1
41	Ratón Pérez	1
42	Si yo fuera bruja	2
43	Teatro en la concina	2
44	Un pato especial	1
45	Una mamá para owen	1
46	Yo siempre te querré	1

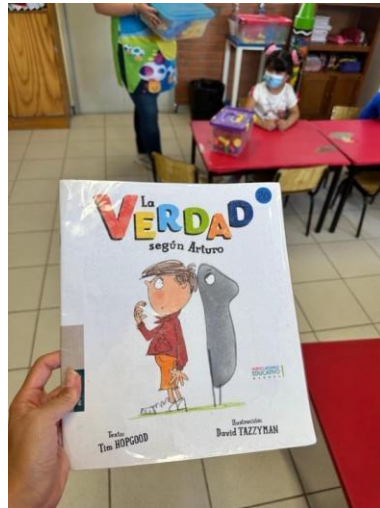
Anexo 10 Valoración *in situ* de una práctica lectora con el instrumento Pautas de sistematización de las observaciones de las sesiones de lectura.



Anexo 11 Espacios lectores en las aulas



Anexo 11 Fotografía *in situ* después de terminar las sesiones lectoras



Anexo 12 Fotografías y material del módulo: Itinerarios lectores: recorridos para niñas y niños de preescolar, realizado el 23 de febrero de 2024.

Itinerarios lectores:
Recorridos para niñas y niños de preescolar

Itinerarios lectores para el jardín de niños
Francisco Gabilondo Soler Cri -Cri

Autora: Nayla Jimena Turribarrios Cerino



Itinerario lector
Estrategia didáctica para la formación de lectores que permita planificar una ruta literaria por medio de la selección mediada de diferentes tipos de textos, elegidos sobre la base de criterios.



Relaciones intertextuales
Conexiones entre una lectura y otra
Vinculos entre un libro y otro
¿Qué conexiones hay en los libros?

Presencia de niños en la narración
Protagonistas animales
Relaciones familiares
Resolución de conflictos



Anexo 13 Fotografías y material del módulo: Conversaciones literarias: ¿Cómo dialogar con los más pequeños?, realizado el día 15 de marzo de 2024.



Detenernos a mirar las imágenes

Esta imagen me gusta porque...

¿Hay alguna imagen que te llame la atención?

¿Hay alguna imagen que no te guste o que no entiendas?

¿Qué crees que dice esta imagen?

¿Puedes mirar todos los detalles que tiene esta otra?

Leer imágenes, apreciar las formas, los colores, las perspectivas, los tamaños y detenerse en todos los detalles que se pueden encontrar en las ilustraciones es una experiencia estética que se disfruta desde la infancia, y los primeros lectores tienen una enorme capacidad para interpretar imágenes cada vez más complejas.



Preguntas especiales



- ¿Qué personaje te pareció interesante? ¿Qué tiene de diferente a los demás?
- ¿Qué personaje no te gustó?
- ¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?
- ¿Alguna vez te ha pasado algo de lo que hay en este libro?
- ¿Hubo algo que no te esperabas, que te tomara por sorpresa?

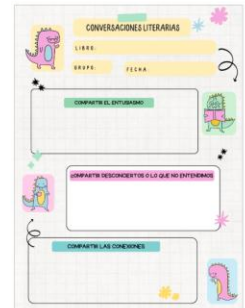
Anexo 14 Fotografías y material del módulo: estrategias para la conversación literaria, realizado el día 26 de abril de 2024.



Conversaciones literarias

Dar de leer

Para leer en la primera infancia se necesitan un niño, un libro y un adulto, juntos en triángulo amoroso. El adulto es el mediador entre el libro y el niño y es quien le da sentido a esas primeras páginas que se enriquecen gracias a su voz que canta, a su cuerpo, que es un refugio, y a su cara, en la que se reflejan las emociones humanas. (Chambers, 2007)



Buscar más opiniones e inferencias y menos análisis del cuento

Preguntas básicas



- ¿Hubo algo que te llamara la atención sobre este libro?
- ¿Hubo algo que no te gustara?
- ¿Hubo algo que te pareciera extraño?
- ¿Encontraste algo que nunca hubieras visto en un libro?
- ¿Habías visto ilustraciones como éstas en otro libro?
- ¿En qué otra historia has visto a este personaje?
- ¿Conoces otro libro que haya escrito este autor?

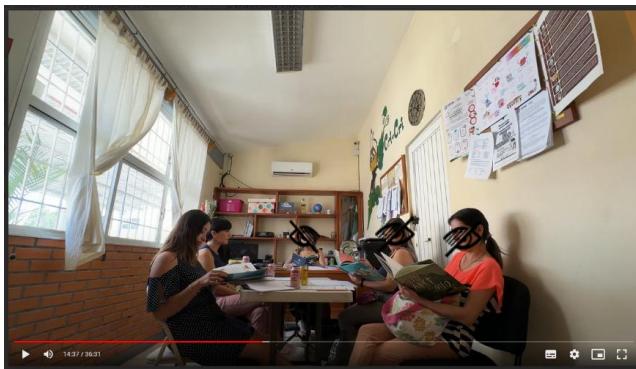


Anexo 15 Fotografías y material del módulo: la experiencia literaria, realizado el día 31 de mayo de 2024



La educadora como mediadora de lectura

- Tendrá que acompañar a los niños y niñas para que su experiencia individual de lectura detone en ellos mismos cuestionamientos, preguntas, decisiones, propuestas para transformar el mundo que los rodea.
- Estrategias: lectura en voz alta, conversaciones, juegos tradición oral.



Implicaciones pedagógicas de la conversación literaria

- si permitimos que los niños hablen durante la lectura del cuento podría darse una construcción social de significado más rica en la historia, y una mayor amplitud de respuestas. En el caso de los niños pequeños, si les pedimos que aguanten su respuesta hasta que se haya terminado el cuento podría resultar en la eliminación de la respuesta.
- Si se da a las ilustraciones la misma importancia que al texto, los maestros pueden animar a que haya mayor riqueza interpretativa y facilitar la capacidad de los niños para integrar información visual y verbal.



Anexo 16 Fotografías y material del módulo: Identificar manifestaciones lectoras, realizado el día 28 de junio de 2024

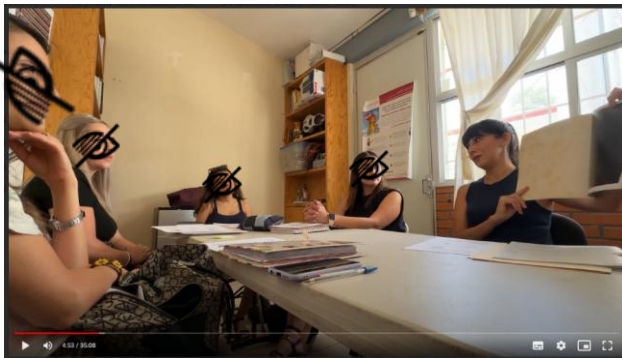


Para Sipe (2005) los tipos de respuestas de los niños indican que la comprensión lectora de los niños cuenta por lo menos con cinco aspectos. Los maestros pueden considerar otros distintos de acuerdo a sus experiencias contextuales

Sipe (2005) sugiere que hay cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los libros que se les leen en voz alta. Además, sugiere que esos cinco tipos de respuestas representan cinco tipos distintos de comprensión lectora.

Cinco aspectos de la comprensión lectora para niñas y niños de primera infancia (0 a 8 años)

- Analítica
- Intertextual
- Personal
- Transparente



• Estas cuatro categorías conceptuales, juntas, describen lo que constituye la comprensión lectora para los niños de primera infancia y demuestran lo que Culler (1975) llama "competencia lectora".

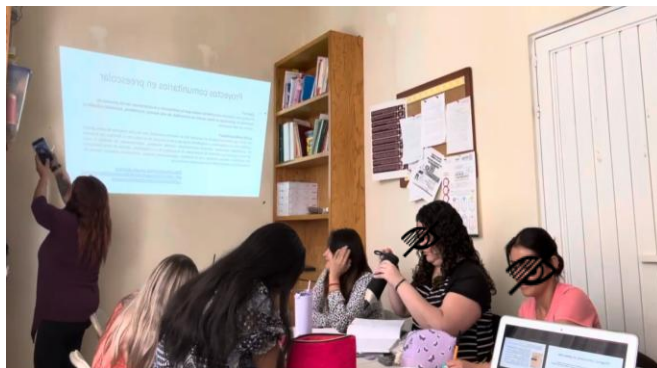
• Los niños (1) analizan el texto; (2) unen el texto con otros textos y productos culturales; (3) crean relaciones entre el texto y sus propias vidas; (4) entran en el mundo del texto y permiten que (momentáneamente) se convierta en su mundo.



Anexo 17 Fotografías y material del módulo: Diseño del proyecto comunitario, realizado el día 23 de agosto de 2024



Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler "C11-C1" Turno: Vespertino Zona Escolar: 097 Sector 17 CCT:24DIN25558		
Nombre del proyecto: Lenguajes de México		Diseño de formato: Nayla Jimena Turruabantes Corona Duración: 28 agosto a 17 septiembre 2024
Propósito: Explorar posibilidades de expresión y comunicación oral, escrito, corporal y literaria para fortalecer la vinculación cultural, social y la construcción de identidad a través de conocer diversas formas de lenguajes literarios de México en el marco de una fecha festiva de la comunidad como la Independencia de México.		
Metodología Aprendizaje basado en proyectos comunitarios		
Campos formativos	Contenido	Procesos Desarrollo del Aprendizaje
Lenguajes Saberes y pensamiento científico Ética naturaleza y sociedades De lo humano y lo comunitario		
Ejes articuladores	Producto final	Evaluación formativa
<ul style="list-style-type: none"> o Inclusión o Pensamiento crítico o Interculturalidad crítica o Igualdad de género o Vida saludable o <u>Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura</u> o <u>Artes y experiencias estéticas</u> 	En esta aventura de aprendizaje conocerás qué y cómo se celebra la independencia de México en tu comunidad. Explorás diversos lenguajes de México que son parte importante de nuestras tradiciones y los compartirás en un ritual o sala de exposición con la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> o Formato de itinerario lector o Plática de manifestaciones lectoras o Evidencia gráfica de las niñas y niños o Registros de organización y seguimiento o Celebración del Día de independencia
Momento	Fase 1. Planeación	Días o sesiones: 2



Cronograma de actividades						
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo
			Identificamos itinerario lector	29 Recuperamos	30	
Planificamos Juegos tradicionales	2 Recorrido de arte	3 Juegos tradicionales	4 Itinerario lector <u>Díaño mexicano</u>	5 Recorrido de arte	6	
<u>Díaño mexicano</u> Entrevista con alguien de la comunidad	9 Invitación Juegos tradicionales	10 Recorrido de arte	11 Itinerario lector Hacemos cartel, preparamos la sala de exposición Juegos tradicionales	12 Presentación de salas de exposición Grito de Dolores	13	
Consideraciones y avances	17 Consideraciones y avances	18				

Secuencia de actividades		
Recorrido de arte: Una mexicana que frutas <u>venta</u>	3, 6 y 11 de septiembre	Materiales
Inicio:		hojas
Desarrollo:		
Cierre:		
Itinerario lector: <u>mesoamérica</u>	29 de agosto, 5 y 12 de septiembre	materiales
Inicio:		Libro "El berrinche de Moctezuma"
Desarrollo:		Libro "El conejo en la luna"

Anexo 18 Fotografías y material del módulo: Grupo focal del taller de mediación, realizado el día 27 de septiembre de 2024



Anexo 19 Cuadro que concentra la entrevista realizada a niñas y niños del jardín de niños Francisco Gabilondo Soler Cri - cri realizada el día 30 de mayo de 2024

Niña/o (5 años)	¿Qué es lo que más te gusta del espacio lector?	Si pudieras cambiar algo del espacio lector, ¿qué cambiarías?	¿Qué libro me recomiendas leer?	¿Cómo te das cuenta que ya va a empezar la lectura de un cuento?	¿Cómo te das cuenta que ya se terminó el cuento?
N1	Me gusta sentarme en los cojines y ver los cuentos cerquita.	nada	<i>Atrapados</i> , porque es chistoso	porque cantamos una canción	Se terminó cuando la maestra dice: “colorín colorado” y cerramos el libro.
N2	Que salimos a leer al patio	Que siempre podamos salir al patio a leer los cuentos.	El del Oliver Jeffers, porque tiene estrellas	nos sentamos en círculo en el tapete.	Porque se acabó el cuento y decimos colorín colorado y aplaudimos si te ha gustado
N3	Que la maestra nos presta los libros y me los puedo llevar a mi lugar.	Que leamos el que me gusta	El del alce es chistoso y hablamos de los animales.	Cuando hacemos “abrir, cerrar” con las manos antes de empezar.	Se terminó cuando la maestra dice: fin
N4	Que nos sentamos en el piso.	Quiero leer dos.	<i>El taller del creador</i> para hacer un capiposa.	nos sentamos en el círculo	porque luego platicamos qué nos gustó.
N5	Me gusta cuando leemos en el patio	Que todos los días podamos salir al patio.	<i>Niña bonita</i> , porque todos somos bonitos.	cantamos la canción de la serpiente	Este cuento se ha acabado
N6	Que podemos escoger cuentos y a veces tú nos prestas los libros para llevarlos a la casa.	Que nos prestes los libros que más nos gustan.	Uno de Anthony Browne, porque los dibujos tienen cosas escondidas y decimos qué vemos.	“abrir, cerrar” y las palmadas	cerramos los ojos para pensar
N7	Que hablamos del cuento.	El cuento que tienen hasta arriba	<i>Linda</i> , la maestra nos leyó otro que tenía los dibujos igualitos.	Cuando la maestra nos dice	Porque la maestra nos dice



ENTREVISTA

Dialogo con Alegria

Este dialogo se da por la entrevista realizada a Alegria el dia 30 de mayo de 2024

J - Que libro me recomendaras leer?
A - CDe las que hemos leído en los capos lectores?

J - Si
A - El de perdido o encontrado, el de atrampado

J - ¿Por que?
A - Me gusta que al pingüino sea amigo del niño y el niño sea igualito al de atrampado, le pasan cosas bien divertidas

J - Como hubieron bajado todo lo que se queda en el árbol?
A - Con la escalera de la vecina!

R - Pero también estaba en el árbol, por que agarra de el arañita y bajarla.

CONCEPTOS

Bula Preire - Principios del aprendizaje dialógico

1. Dialogo igualitario
2. Reflexión crítica
3. Construcción conjunta del conocimiento
4. Contextualización y relevancia
5. Participación activa

Comentarios de los niños y niñas

"Maestra, to tambien heclo que puse a empezar el cuento" 11 abril 2024

"Me gusta que voygo al espacio lector" 20 mayo 2024

"Siii, ya llegate, lo espacio lector!" 3 junio 2024

"¿Cuándo viene la maestra que nos trae a libros? 11 abril 2024

"Ya leste el de atrampado está buencísimo, me de cuenta que una ballena se queda en el árbol, UNA BALLENA, que loco!" 27 junio 2024

"¿Te fiste maestra de si maestra? Le a leter a libro también?" 11 mayo 2024

Análisis de datos

Anotaciones al margen

1. Actos y comportamientos específicos de los lectores o lectoras
2. Estrategias, prácticas o técnicas
3. Sentidos
4. Significados

a) conceptos que utilizan los participantes para comprender el mundo, valores, reglas, costumbres que guían sus acciones

b) significados o interpretaciones que los participantes le atribuyen a los acontecimientos

1 Espacio lector

Evidencia	codigo
Foto	20240520
Video	20240520

Libro: Niña bonita
Edición: El Nave

Inicio - comenta cantando "brazos así - la" "yo pregunto al espacio lector"

Unos días que bien divertidas, pero un día bien aburrido para escuchar empelamos

9 espacio lector

evidencia	codigo
Foto	20240521

Daniela tiene completamente la atención de las niñas.

Hay un momento en la lectura del cuento que se traspasa la cuarta pared y los niños forman parte de la historia.

D - ¿Y que dicen?
N - Ay que "El rey, la reina que"
N - También lo voygo
N - pero que le pasa a este niño

¿Una ballena? ¿Atrapa una ballena?
"Una ballena en el árbol"
CY: Miguel? ¿Dónde quedó?

Daniela responde a comentarios que con ellas, completa información y sigue con la historia.

¿Cuál fue su parte favorita de la historia?
- Cuando muriera la ballena
- La escalera muriera

3a sesión del taller de mediación

26 04 2024

venos a guardar silencio y yo quiero que me respondan si le hicieron algo al niño, que le habíamos hecho para ayudar al pingüino

una pregunta permite que se abra un diálogo

Como le dije que se llama el autor? Oliver Jk...
"leer" responden los niños.

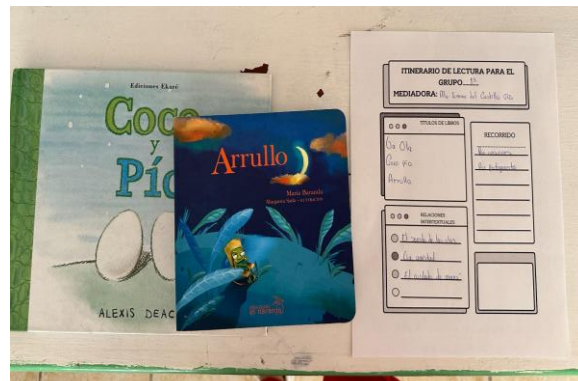
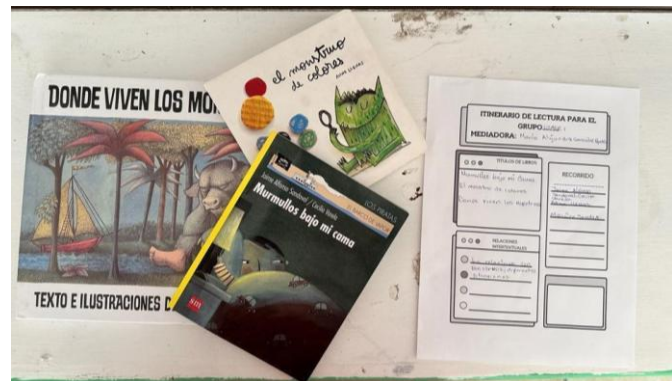
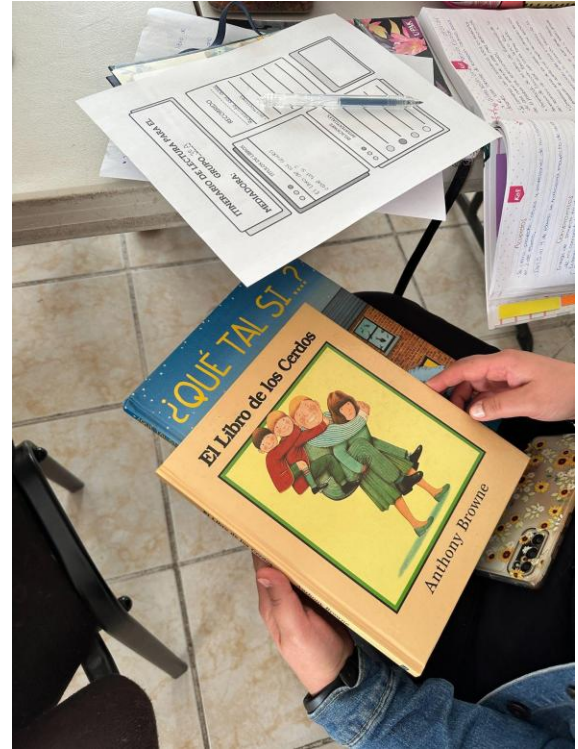
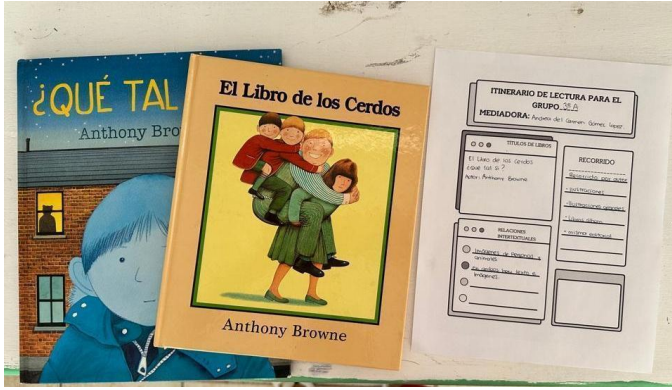
- Realizar un grupo de preguntas previo a la lectura
- Pensar en las posibles preguntas
- Hacer responder por los niños

evidencia	codigo
Foto	20240521
Video	20240521

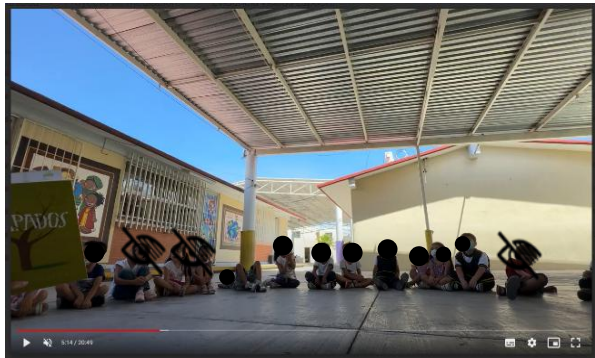
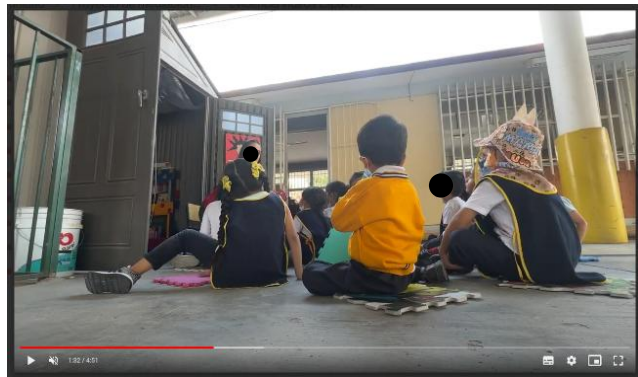
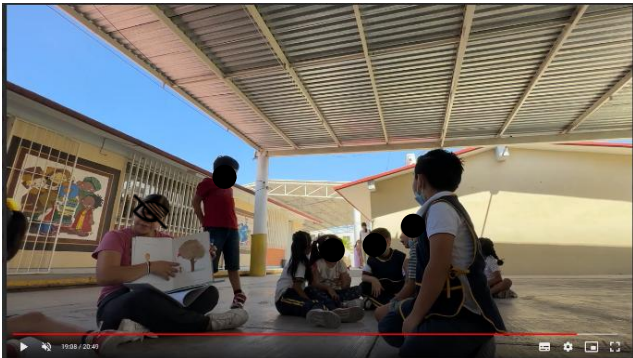
¿Cuál hora se quedó más aburrido de me hacer muy silenciosos

¿El silencio es importante para identificar a sea para las de primero para comprender?

Anexo 21 Diseño de itinerarios lectores producto de los módulos del taller de mediación



Anexo 22 Fotografías de los espacios lectores durante el proyecto de mediación





Anexo 23 Productos escritos de los talleres de medicación: itinerarios lectores, conversaciones literarias y manifestaciones lectoras

CONVERSACIONES LITERARIAS

LIBRO: _____

GRUPO: _____ FECHA: _____

COMPARTIR EL ENTUSIASMO

COMPARTIR DESCONCIERTOS O LO QUE NO ENTENDIMOS

COMPARTIR LAS CONEXIONES

ITINERARIO DE LECTURA PARA EL GRUPO _____

MEDIADORA: _____

TÍTULOS DE LIBROS

RECORRIDO







RELACIONES INTERTEXTUALES

RESPUESTAS QUE MANIFIESTAN COMPRENSIÓN LECTORA

Educadora: _____ Grupo: _____

Manifestaciones lectoras	Libro: Fecha de lectura: _____	Libro: Fecha de lectura: _____	Comprensión lectora grupal
Análítica Los niños analizan el texto			
Intertextual Usan el texto con otros textos y productos culturales.			
Personal Crean relaciones entre el texto y sus propias vidas			
Transparente Entran en el mundo del texto y permiten que (momentáneamente) se convierta en su mundo.			

Anexo 24 Planeación del proyecto comunitario “Lenguajes de México”, donde se encuentra el trayecto Mexicuentame, realizado por la educadora Danira.

		Jardín de Niños Francisco Gabilondo Soler “Cri-Cri” Turno: Vespertino Zona Escolar: 097 Sector 17 CCT:24DJN2555B		Educadora titular:  Grado y grupo: 1ºA	
Nombre del proyecto: Lenguajes de México			Duración: 26 agosto a 17 septiembre 2024		
Propósito: Que las niñas y niños exploren posibilidades de expresión y comunicación en diversos formatos de representación para fortalecer la vinculación cultural, social y la construcción de identidad a través de conocer diversas formas de lenguajes literarios de México.			Metodología Aprendizaje basado en proyectos comunitarios		
Campos formativos		Contenido		Procesos Desarrollo del Aprendizaje	
 Lenguajes		Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.		Emplea palabras, gestos, señas, imágenes, sonidos o movimientos corporales que aprende en su comunidad, para expresar necesidades, ideas, emociones y gustos que reflejan su forma de interpretar y actuar en el mundo.	
 Saberes y pensamiento científico					
 Ética naturaleza y sociedades					
 De lo humano y lo comunitario		Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.		Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas, paisajes y otros elementos de su comunidad	
		Construcción de la identidad personal a partir de su pertenencia a un territorio, su origen étnico, cultural y lingüístico, y la interacción con personas cercanas		Representa la imagen que tiene de sí, a través del modelado, dibujo, pintura y otros recursos de los lenguajes artísticos, y respeta las producciones de sus pares.	
Ejes articuladores		Producto final		Evaluación formativa	

<ul style="list-style-type: none"> o Pensamiento crítico o Interculturalidad crítica o Igualdad de género o Vida saludable o <u>Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura</u> o <u>Artes y experiencias estéticas</u> 		En esta aventura de aprendizaje conocerás qué y cómo se celebra la independencia de México en tu comunidad. Explorarás diversos lenguajes de México que son parte importante de nuestras tradiciones y los compartirás en un -mural o sala de exposición- con la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> o Formato de itinerario lector o Rúbrica de manifestaciones lectoras o Evidencia gráfica de las niñas y niños o Registros de organización y seguimiento o Celebración del Día de independencia
Momento	Período de adaptación		Días o sesiones: 5
	Durante la primera semana, será necesario como maestra conocer y que los alumnos de primer grado comiencen a adaptarse en el entorno escolar, observen e identifiquen algunos acuerdos para la convivencia, su escuela, a su maestra y compañeros.		
	Acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentarnos, hablar de lo que nos gusta. Dinámica de las sillas. 2. Identificar las áreas del salón y de la escuela ¿Qué hacemos ahí? ¿Qué lugares son peligrosos? ¿Qué acuerdos hay que respetar? Observar video de los acuerdos del salón. 3. Lectura de cuentos. Actividades que favorezcan la motricidad fina: trabajo con material concreto, ensamble, rasgado, pegado, moldear. <ol style="list-style-type: none"> 4. En plenaria: platicar sobre el país en el que vivimos, permitir que den a conocer sus ideas y escribirlas en el pizarrón. 5. Mostrarles la bandera de México permitir que hablen de sus características. Identificar si saben los colores que la forman. 6. Realizar actividades gráficas trabajar por color. Comenzaremos con el rojo, luego el blanco y finalmente el verde. 		
Momento	Fase 1. Planeación		Días o sesiones: 2
Identificamos	Acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. En asamblea de aula, leemos el siguiente texto: En mi comunidad nos gusta festejar. Los motivos nunca faltan y son diversos: a veces por un cumpleaños, porque alguien se va a casar, otras porque se celebra una fecha importante... 2. Dialogamos: ¿Qué festejamos en mi familia? ¿Cómo festejamos? ¿Qué evento importante se celebra en septiembre? Solicitar a los alumnos fotografías donde se observe algún festejo que celebren en familia. 		

	<ol style="list-style-type: none"> Nos ponemos de acuerdo: ¿Cómo se celebra el día de la independencia en mi familia? ¿Cómo se celebra en la comunidad? ¿Qué podemos hacer en la escuela para celebrar esta fecha tan importante? Se hace una lluvia de ideas con la última pregunta Identificamos la mejor opción, pulimos la idea, anotamos palabras o ideas sobre lo que vamos a necesitar para realizarlo, observamos y registramos en el calendario la fecha para organizar las actividades previas. Por escuela, las maestras nos organizaremos para seleccionar dos o tres alumnos por grupo para que se personifiquen de algún personaje que haya participado en La Guerra de la Independencia. Avisar a las madres de familia, que montaremos una galería el 13 de septiembre por la celebración del Día de la Independencia.
Recuperamos	<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> En plenaria, observa las siguientes imágenes y objetos: obras de arte mexicano, libros, láminas o dibujos sobre nuestra cultura y folclore (lugares, mapas, comida, objetos como juguetes, vestimenta, comida y artefactos, no tienen que ser muchos) Dialogamos: ¿Cuál te gusta más? Describe cómo es, ¿Por qué te gusta? ¿Qué características comunes tienen los objetos? ¿Cómo podemos saber que son mexicanos? Buscamos características como: los colores, el material con el que están hechos, cosas comunes que hemos visto o conocemos. Investigamos: Vamos a pedirle a un adulto (de preferencia abuelo o abuela) de nuestra comunidad que nos cuente una leyenda, que nos diga un refrán, una adivinanza, chiste, un dicho o una canción típica que conozca o que nos enseñe un juego que le gustaba cuando era niño o niña. Pídele que la anote para que no se te olvide. En plenaria compartimos lo que investigamos, dialogamos sobre cuál ya conocíamos, cuál nos gustó más y jugamos alguno de los juegos.
Planificamos	<p>Acciones:</p> <p>Es hora de planear la aventura de aprendizaje, podemos seguir la siguiente ruta:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué queremos conocer?: obras de arte mexicanas; leyendas, mitos y cuentos de México; juegos tradicionales mexicanos; productos culturales como celebraciones, bailes típicos, costumbres y tradiciones. Negociamos las producciones necesarias para llegar al final del proceso. ¿Qué haremos? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recorrido de arte Conocer y reproducir obras de arte (podemos seleccionar pintores, fotógrafos o escultores mexicanos) ✓ Realizar un itinerario lector de cuentos, leyendas y literatura de tradición oral mexicana: adivinanzas, chistes, trabalenguas, juegos orales. ✓ Jugamos juegos de la tradición mexicana (lotería, matatena, escondidas, brincar la cuerda, bebe leche, doña blanca, estatuas de marfil, lobo, lobito, congelados, entre otros) - juegos tradicionales

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizamos una artesanía mexicana y objetos para decorar la celebración: piñata, cadena de colores mexicanos, banderillas, entre otros. -Diseño mexicano ✓ Organizamos la actividad final: ¿Qué haremos como grupo? ¿Cómo vamos a colaborar? ✓ Consideramos a la comunidad: ¿cómo pueden participar y ayudar algunos miembros de la comunidad? Hacer las invitaciones. <ol style="list-style-type: none"> Registramos. Hacer un organigrama o calendario grupal con palabras clave donde los niños y niñas conozcan qué actividad del proyecto comunitario realizarán y cuándo. Es flexible, las actividades se pueden mover o cambiar. Considerar los tiempos para realizar las producciones. 	
Momento	Fase 2. Acción	Días o sesiones:
Nos acercamos	<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Preguntamos a papá, mamá o un adulto cercano sobre el día de la independencia de México La maestra nos cuenta de forma breve alguna historia sobre el 15 de septiembre. Se puede usar soporte visual como imágenes o videos. Recorrido literario "<u>mexicuéntame</u>": diseño de itinerarios lectores por parte de la comunidad educativa, organización de espacios lectores, invitación a la comunidad <u>Cri-cri</u> para mediar las lecturas en voz alta y las conversaciones literarias. 	
Comprensión y producción	<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> La maestra de otro salón nos narra una historia cortita sobre las tradiciones o la cultura de México (puede ser sobre un suceso histórico, sobre una tradición o una historia en el contexto mexicano) Obras de arte mexicanas: conocerlas y reproducirlas. Podemos hacer itinerarios por autor, por técnicas o por temáticas. Juego de la tradición oral: ¿a qué jugamos hoy? Itinerario lector: contamos una leyenda mexicana y conversamos. Avanzamos con nuestro proyecto de artesanía mexicana -Diseño mexicano 	
Reconocimiento	<p>Acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Revisamos nuestro calendario: ¿Qué tenemos hasta ahora y qué nos falta? Itinerario lector: lectura de leyenda "el conejo en la luna" y conversación literaria Invitamos a alguien de la comunidad a que nos comparta adivinanzas, trabalenguas, juegos orales de tradición mexicana. ¿Qué le vamos a preguntar? ¿Quiénes harán las preguntas? Entrevista Jugamos con nuestro invitado alguno de los juegos tradicionales 	
Concreción	<p>Acciones:</p>	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recolectamos los productos culturales elaborados y los clasificamos 2. Realizamos la invitación para que asistan a conmemorar el grito de independencia 3. Nos organizamos para el día de la presentación: hacer cartel con el nombre de la sala de exposición, acordamos cómo nos vestiremos, decidimos cómo organizar, ensayamos.
Momento	Fase 3. Intervención Días o sesiones:
Integración Difusión	Acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentamos nuestra sala de exposición 2. Asistimos con la comunidad al evento conmemorativa con el "Grito de Dolores"
Consideraciones y avances	Acciones: <ol style="list-style-type: none"> 1. En plenaria platicamos sobre lo que más nos gustó, lo que nos llamó la atención, lo que no conocíamos, qué haríamos diferente.

Cronograma de actividades								
Lunes		martes		miércoles		Jueves	viernes	
						Identificamos Recorrido literario: <u>mexicuéntame</u>	29 Recuperamos Diseño mexicano	30
Planificamos Juegos tradicionales Recorrido de arte	2	Recorrido de arte Recorrido literario: <u>mexicuéntame</u>	3	Recorrido de la tradición oral Diseño mexicano	4	Recorrido literario: <u>mexicuéntame</u> Diseño mexicano	5	6 Recorrido de arte Recorrido de la tradición oral
Diseño mexicano Entrevista con alguien de la comunidad	9	Invitamos a la comunidad juegos tradicionales Diseño mexicano	10	Recorrido de arte Recorrido literario: <u>mexicuéntame</u> Entrevistamos a un abuelo o una abuela	11	Recorrido literario: <u>mexicuéntame</u> Hacemos cartel, preparamos la sala de exposición Recorrido de la tradición oral	12	13 Presentación de salas de exposición Grito de Dolores Galería y Kermés
Consideraciones y avances	17	Consideraciones y avances	18					

Secuencia de actividades		
Recorrido de arte: Una mexicana que frutas vendía	3, 6 y 11 de septiembre	Materiales
<p>Inicio: Jugamos a la víbora de la mar Recuperamos los saberes previos de los niños y niñas en asamblea: ¿Cuál es tu fruta favorita? ¿Hay algún tipo de flores que te guste? Anotamos las frutas que comemos, las que venden en el mercado, tianguis o supermercado. Podemos realizar un registro gráfico de las frutas que más nos gustan.</p> <p>Desarrollo: ¿Qué fruta le gustaba a Olga Acosta? ¿Quién es Juan Farill? Mi propia obra de arte</p> <p>Cierre:</p>	29 de agosto, 5 y 12 de septiembre	<p>Canción popular: a la víbora de la mar Tarea: llevar una fruta</p> <p>-Vendedora de frutas obra de Olga Acosta (1953) -Naturaleza muerta. Viva la vida y el Dr. Juan Farill. Obra de Frida Kahlo (1954) Plastilina o masa Acuarela, crayolas... Hojas</p>
Itinerario lector: <u>mexicuéntame</u>	29 de agosto, 5 y 12 de septiembre	Materiales
<p>Inicio: Organizar al grupo en el área de lectura, permitir que se sienten en buena postura, para que atiendan y escuchen el contenido del cuento.</p> <p>Desarrollo: Narrar el cuento, permitiendo que los niños y niñas observen las imágenes, haciendo pausas y usar un volumen adecuado de voz.</p> <p>Cierre: Al finalizar con la lectura del cuento, realizar cuestionamientos en donde los alumnos razonen y den a conocer ideas personales y sentimientos.</p>		<p>Libro "El berrinche de Moctezuma" Libro "El conejo en la luna" Narración de un miembro de la comunidad</p>
Diseño mexicano:	9, 10 y 11 de septiembre	
<p>Inicio: Durante estos tres días, realizaremos obras de arte de pintores mexicanos (Frida <u>Khalo</u>, Diego Rivera, Rufino Tamayo, María Izquierdo) o de obras que tengan que ver con nuestra cultura. Será importante proyectar un video de dichas obras para que los alumnos sepan de lo que hablamos.</p> <p>Desarrollo: Luego seleccionaran una obra para poderla plasmar (pintar) de acuerdo a sus posibilidades gráficas.</p>		<p>obras de arte de pintores mexicanos (Frida <u>Khalo</u>, Diego Rivera, Rufino Tamayo, María Izquierdo).</p> <p>Murales</p> <p>Acuarelas, papel bond o <u>kraft</u></p>

Anexo 26 Evidencia fotográfica de espacios lectores durante el recorrido Mexicuéntame



Anexo 27 Evidencia fotográfica del cierre del proyecto comunitario “Lenguajes de México”



El Jardín de Niños
"Francisco Gabilondo Soler Cri- Cri"
te invita nuestro Cierre de Proyecto:

LENGUAJES DE MÉXICO

Habrà:
Museo viviente
Galería de Arte
Grito de Independencia
Kermés

13 SEPTIEMBRE **1:45** PM

Asiste con tu familia ¡Te esperamos!



Anexo 28 Ejemplo de matriz de análisis de las prácticas de mediación lectora, selección de libros y espacios lectores

Categoría de análisis	Código (datos)	Identificación y análisis del hallazgo (código /interpretación)
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE	Las educadoras expresan la necesidad de “cómo hacer itinerarios lectores” y “en qué me fijo, qué criterios puedo tener para decir estos son los libros que yo necesito”, lo que muestra actos concretos de problematización sobre su papel como mediadoras y seleccionadoras de libros. Se codifica como ACE porque aluden directamente a lo que hacen y dicen respecto a la mediación con finalidad de formación literaria.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	La construcción de itinerarios lectores temáticos, por género, por autor, por versiones o por protagonistas se propone como estrategia didáctica para planificar recorridos de lectura y diversificar los contactos de niñas y niños con distintos tipos de textos. Es EPT porque organiza acciones sistemáticas (itinerarios) dirigidas a la formación literaria.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se invita a las y los niños a elegir libros según características que les llaman la atención (por ejemplo, “tres libros de lobos”) y a armar sus propios itinerarios, lo que introduce la participación infantil en la selección. Es EPT porque la actividad convierte la elección de libros en práctica guiada de formación del gusto lector.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	SGN	Se problematiza el abuso de libros “moralizantes” y se plantea que, además de enseñar valores, los libros deben ofrecer goce estético, humor, miedo, temas escatológicos o leyendas como la Llorona, vinculadas a la cultura de los niños. Esto se codifica como SGN porque muestra cómo las educadoras e investigadora resignifican la selección de libros, pasando de un criterio moral a uno literario, afectivo y cultural.

Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	CoL	La disponibilidad de acervos (Libros del Rincón, colecciones de la normal, ferias del libro del Fondo de Cultura Económica) aparece como condición que posibilita o limita la diversidad de textos. Se codifica como CoL porque estas condiciones materiales (dónde y cómo conseguir libros) determinan las posibilidades reales de selección literaria.
Espacios lectores para niñas y niños	EDO	La valoración inicial reconoce “ambientes lectores” donde las educadoras logran la atención y el interés de las niñas y niños durante la lectura en voz alta, y se organiza una rutina semanal de lecturas de 10–15 minutos con cada grupo. Es EDO porque describe condiciones generales del jardín y del taller en las que se desarrollan las prácticas lectoras.
Espacios lectores para niñas y niños	EPT	Se propone reconfigurar el espacio físico: sentarse todos al mismo nivel, usar cojines, trabajar en pequeños grupos en el patio y emplear objetos (pelota, oso, micrófono, tarjetas) para gestionar turnos en la conversación. Es EPT porque son tácticas concretas para transformar el espacio lector en un entorno que favorece el diálogo y la participación equitativa.
Espacios lectores para niñas y niños	SGN	El espacio lector se nombra y vive como “espacio seguro” donde se legitima llorar, abrazar y compartir experiencias difíciles (duelo, separación de los padres), priorizando el acompañamiento afectivo sobre la “moralaja”. Se codifica como SGN porque visibiliza los significados que docentes e investigadora atribuyen al espacio lector como lugar de cuidado, reconocimiento y comunidad.
Espacios lectores para niñas y niños	CoL	Se identifican obstáculos para el diálogo: falta de costumbre de conversar entre pares, tendencia al monólogo con la maestra, atención efímera y grupos numerosos; por ello se plantean conversaciones breves, progresivas y con menos niños. Es CoL porque muestra limitaciones contextuales y de desarrollo que condicionan el funcionamiento del espacio lector.

Estrategias de mediación lectora de las educadoras	ACE	Las educadoras se piensan como “mediadoras de lectura”, presentan los libros porque los niños aún no están alfabetizados y ajustan su práctica para preguntar “¿tú qué piensas?” en lugar de responder por ellos. Es ACE porque describe comportamientos específicos de mediación (leer en voz alta, escuchar, devolver la pregunta) orientados a la formación literaria.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se construyen guiones de conversación inspirados en Chambers: preguntas para compartir entusiasmo, desconciertos y conexiones; se sugiere evitar el “por qué” y sustituirlo por formulaciones como “dime...” o frases incompletas que los niños completan. Esto se codifica como EPT porque se trata de estrategias sistemáticas para conducir conversaciones literarias con sentido estético y reflexivo.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se introduce una ficha para registrar manifestaciones lectoras (analítica, intertextual, personal, transparente) durante las conversaciones, con ejemplos de diálogos donde los niños interpretan imágenes, relacionan autores, vinculan la historia con su vida y dialogan entre pares. Es EPT porque propone una herramienta de evaluación formativa integrada a la mediación lectora.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	SGN	Se redefine la conversación literaria como espacio horizontal sin respuestas correctas o incorrectas, donde lo central es la experiencia compartida y la construcción social de significados, más que “aprender una enseñanza”. Esto se codifica como SGN porque muestra la concepción de la mediación como práctica dialógica y no evaluativa.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	RFX	La investigadora diseña y coordina un taller de 20 horas, trae su propio acervo, modela la lectura de libros álbum e informa sobre criterios de selección; además, analiza videos de los espacios lectores para extraer diálogos y tipos de respuesta. Es RFX porque explicita cómo la intervención de la investigadora genera datos y acompaña el tránsito de las educadoras hacia formas más conscientes de mediación lectora.

Categoría de análisis	Código (datos)	Identificación y análisis del hallazgo (síntesis)
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE	Las educadoras comienzan a preguntarse “¿qué libros voy a compartir?”, si son diversos, si las conocen y las han leído, y con qué fines los presentan a niñas y niños. Este cuestionamiento explícito sobre sus criterios marca un desplazamiento desde la selección rutinaria por tema hacia una selección más consciente vinculada con la mediación lectora.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE	La investigadora las invita a pensarse “a nosotras mismas como mediadoras” y les recuerda que, al no estar alfabetizados los niños, ellas son “la voz” que hace legible el texto y que deben escuchar y devolver preguntas (“tú qué piensas”). Esto consolida la idea de que la selección de libros es inseparable del rol de mediación que asumen.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Los itinerarios lectores se presentan como una estrategia didáctica que permite planificar una “ruta” de lectura: qué se lee primero, después y al final, a partir de un criterio (no solo temático). Se propone pensar fines formativos antes de elegir los títulos, lo que introduce una organización sistemática de la selección de textos.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se sugieren múltiples recorridos: temáticos (amor, amistad, ausencia, fenómenos naturales), por género (relatos fantásticos, leyendas, cuentos tradicionales), por autor, por versiones de una misma historia y por protagonistas (niños valientes, abuelos, animales). El itinerario se entiende como flexible, revisable y ampliable con nuevos libros según surjan otras necesidades o sentidos.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se propone que niñas y niños construyan sus propios itinerarios eligiendo libros en la biblioteca según rasgos que les interesan (por ejemplo: “tres libros de tortugas”, “tres que sean cuadrados”, “tres de lobos”), devolviendo luego los libros a su lugar. Esta práctica convierte la clasificación y la selección en experiencia formativa del gusto lector infantil.

Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	SGN	A partir de Teresa Colomer se cuestiona el abuso de libros moralizantes y la idea de que toda lectura debe dejar una “enseñanza”. Se subraya el goce estético, la posibilidad de conectar con un libro sin mensajes explícitos y la necesidad de evitar la “esclavitud del gusto” (leer solo lo que agrada). Se amplía así el sentido de la selección hacia el placer, la sorpresa y la apertura de perspectivas.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE / EPT	Las educadoras recuperan intereses y experiencias de vida de los niños (por ejemplo, un alumno con el padre en la cárcel, o el gusto por leyendas y lobos) para decidir qué libros leer. La selección se apoya en situaciones reales del grupo y en sus preferencias, configurando itinerarios que vinculan lo literario con la biografía infantil.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se trabaja la clasificación de tipos de libros: álbum (donde la imagen dice más que el texto), ilustrado, informativo, silente y “pop up”. Se insiste en que los niños de primera infancia “leen imágenes” y que la lectura de ilustraciones prepara el aparato cognitivo para la lectura de palabras. Esto amplía los criterios de selección hacia la materialidad y el lenguaje visual de los libros.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	SGN	A través de ejercicios como la “telaraña literaria”, las educadoras conectan libros por emociones, escenarios o vínculos familiares (p. ej. <i>Niña bonita</i> con <i>La ola</i> o libros sobre emociones y vínculos afectivos). Esto muestra que comienzan a concebir la selección como red de significados intertextuales y no solo como lista de títulos aislados.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	CoL	La organización previa de la biblioteca (por áreas como ciencia, matemáticas, etc.) y la disponibilidad de distintos acervos condicionan los itinerarios posibles: las educadoras deben trabajar con lo que hay, resignificando el material existente para construir recorridos que conecten temas, personajes y formatos.

Categoría de análisis	Código (datos)	Identificación y análisis del hallazgo (síntesis)
Espacios lectores para niñas y niños	EDO	En varios momentos se reconoce que los grupos son numerosos, que no todos participan con la misma facilidad y que la atención se dispersa (por ejemplo, cuando algunos niños cuidan a los de primero o todos quieren ver la imagen al mismo tiempo). Estas observaciones describen las condiciones reales en las que se desarrollan los espacios lectores.
Espacios lectores para niñas y niños	EPT	Para responder a esas condiciones, se proponen ajustes organizativos: trabajar en grupos pequeños, usar objetos (oso de tela, micrófono) para gestionar turnos y evitar golpes, y pensar en la disposición del grupo para favorecer el diálogo entre pares. Estas acciones reconfiguran el espacio lector como un lugar donde se escucha y se conversa, no solo donde se escucha a la maestra.
Espacios lectores para niñas y niños	SGN	Se explicita que los espacios lectores deben ser “espacios seguros” donde se pueda llorar, abrazar y compartir experiencias dolorosas (como la separación de los padres) sin señalar a nadie. El objetivo de la conversación no es solo “entender el mensaje”, sino vivir una experiencia emocional acompañada, lo que redefine el espacio como comunidad de cuidado y reconocimiento.
Espacios lectores para niñas y niños	CoL	Las propias maestras identifican límites: timidez de algunos niños, otros que monopolizan la conversación, deseo de estar “afuera” o “adentro” según el grupo, dificultad para sostener la mirada conjunta sobre el libro. Estas condiciones obligan a ensayar distintas configuraciones (todos juntos, en dos equipos, dentro/fuera) para que el espacio lector funcione.
Espacios lectores para niñas y niños	EPT	Se propone aprovechar los momentos posteriores a la lectura para que los niños manipulen los libros y se detengan en las imágenes, dado que durante la lectura colectiva todos “quieren estar encima” de la educadora. Organizar tiempos y lugares para estas miradas individuales de las ilustraciones amplía el espacio lector más allá del momento de la voz adulta.

Espacios lectores para niñas y niños	SGN	El relato de una generación de niñas y niños que luego, en primaria, son vistos como “muy preguntones” por cuestionar y dialogar con su maestra, muestra cómo el espacio lector preescolar ha configurado un estilo de participación y de lectura del mundo. El espacio se resignifica como entrenamiento para otros escenarios de diálogo más allá del jardín.
--------------------------------------	-----	---

Categoría de análisis	Código (datos)	Identificación y análisis del hallazgo (síntesis)
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	ACE	La mediación se redefine cuando las educadoras dejan de explicar de inmediato lo que “quiso decir” un personaje y, en su lugar, preguntan “tú qué piensas”, escuchan y reconocen que los niños ya tienen respuestas propias. Este cambio desplaza la voz adulta como única intérprete y abre la conversación literaria a la interpretación infantil.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se propone un repertorio de preguntas básicas, generales y especiales para conversar sobre libros: qué llamó la atención, qué no les gustó, si han visto ilustraciones similares, si han vivido algo parecido, a quién recomendarían el libro, etc. Estas preguntas sirven con cualquier texto y orientan la conversación hacia la experiencia, no solo hacia el resumen.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	La expresión “¿cómo lo sabes?” se sugiere como comodín para profundizar en las respuestas de los niños y evitar preguntas que cierren el diálogo. Además, se proponen preguntas centradas en la imagen (“¿qué crees que dice esta imagen?”, “¿hay alguna que no entiendas?”), reforzando la lectura visual como parte de la mediación.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se introduce una clasificación de manifestaciones lectoras (analítica, intertextual, personal, transparente) y se presentan ejemplos tomados de los espacios lectores: niños que interpretan acciones a partir del texto y la ilustración (cERRUCHO en <i>Atrapados</i>), que recuerdan otros libros de Oliver Jeffers o que relacionan la trama con experiencias propias. Esto brinda a las maestras una

		herramienta para observar y acompañar el desarrollo de la comprensión literaria.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	SGN	Se insiste en que en las conversaciones literarias “no hay respuestas correctas o incorrectas” y que la finalidad no es extraer una “moraleja”, sino compartir lo que el texto hace sentir y pensar. Leer se presenta como experiencia que puede “explotar emociones” y permitir reconocerse en otros, desplazando el énfasis evaluativo hacia un enfoque experiencial.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	ACE / EPT	En la práctica se enseña a “detenernos a mirar las imágenes”, preguntar por detalles y abrir la conversación a partir de lo visual. También se modela cómo usar recursos como estambres, formatos de preguntas o dibujos para que los niños registren lo que piensan durante la lectura. Estas tácticas concretas muestran una mediación que combina voz, imagen, gesto y escritura.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	RFX	La investigadora diseña el taller, introduce los conceptos de itinerario lector, intertexto, tipos de libros, preguntas para conversar y fichas de manifestaciones lectoras; además, utiliza videos de los espacios lectores para ejemplificar tipos de respuesta infantil. Su intervención no solo genera datos, sino que transforma las prácticas docentes, funcionando como dispositivo de reflexión y ajuste de la mediación.
Categoría de análisis	Código (datos)	Hallazgo e interpretación sintética
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE	Las educadoras comienzan a preguntarse qué libros comparten, si son diversos, si las conocen y las han leído, y con qué finalidad los presentan. Este cuestionamiento marca un desplazamiento de una selección rutinaria hacia una selección más consciente ligada a su papel de mediadoras.

Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE	Se les invita a pensarse como mediadoras: su voz hace legible el texto para niñas y niños no alfabetizados y, en lugar de explicar de inmediato, se les propone devolver la pregunta (“¿tú qué piensas?”). La selección de libros se vincula así al modo en que se posicionan frente a la lectura.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Los itinerarios lectores se presentan como estrategia didáctica para planificar “rutas” de lectura (qué va primero, después y al final) a partir de fines formativos definidos. La selección deja de ser aislada y se organiza en secuencias con intención formativa.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se sugieren distintos criterios de itinerario: temáticos (amor, amistad, ausencia, fenómenos naturales), por género (fantástico, leyenda, cuento tradicional), por autor, por versiones de una misma historia o por protagonistas (niños, abuelos, animales). El itinerario se concibe flexible y ampliable.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	EPT	Se propone que niñas y niños construyan sus propios itinerarios eligiendo libros en la biblioteca a partir de rasgos que les interesan (tortugas, lobos, formas, tamaños). La actividad convierte la clasificación y la elección de libros en experiencia formativa del gusto lector infantil.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	SGN	Se cuestiona el uso predominante de libros moralizantes y la exigencia de “enseñanza” en toda lectura. Se valora el goce estético, la sorpresa, el humor, el miedo o la emoción, y se advierte del riesgo de la “esclavitud del gusto”. La selección se resignifica como apertura de experiencias y no solo como vehículo de valores.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	ACE / EPT	Las educadoras recuperan intereses y experiencias de vida de los niños (conflictos familiares, miedos, gustos por ciertos personajes) para decidir qué libros leer. Los itinerarios se construyen desde la biografía y la cultura del grupo, integrando lo literario con la vida cotidiana.
Selección de libros infantiles e	EPT	Se trabajan tipos de libros (álbum, ilustrado, informativo, silente, “pop up”) y se subraya que los niños leen primero las imágenes. La selección incorpora criterios ligados al lenguaje visual y a la materialidad del libro, no solo al contenido temático.

itinerarios lectores		
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	SGN	A través de actividades como la “telaraña literaria”, se conectan libros por emociones, escenarios, relaciones familiares o atmósferas, configurando redes intertextuales. La selección deja de ser lista de títulos y se convierte en tejido de significados.
Selección de libros infantiles e itinerarios lectores	CoL	La organización de la biblioteca y la disponibilidad de acervos (colecciones existentes, ubicación por áreas) condicionan los itinerarios posibles. Las educadoras resignifican el material disponible para construir recorridos literarios a partir de lo que el contexto ofrece.

Categoría de análisis	Código (datos)	Hallazgo e interpretación sintética
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	ACE	Las educadoras modifican su posición: pasan de explicar el “mensaje” a preguntar qué piensan los niños. Reconocen que ellos ya tienen interpretaciones y se disponen a escuchar. Esto transforma la mediación de una práctica transmisiva a una práctica dialógica.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se construye un repertorio de preguntas básicas, generales y especiales: qué llamó la atención, qué no gustó, si han visto ilustraciones similares, si han vivido algo parecido, a quién recomendarían el libro. Las preguntas orientan la conversación hacia la experiencia y la interpretación, no solo al resumen del argumento.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se propone usar la pregunta “¿cómo lo sabes?” para profundizar en las respuestas y evitar interrogantes que cierren el diálogo. Se priorizan también preguntas centradas en las imágenes,

		reforzando la lectura visual como parte esencial de la mediación lectora.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	EPT	Se introduce una clasificación de manifestaciones lectoras (analítica, intertextual, personal, transparente) y ejemplos concretos de cada una. Las educadoras reciben una ficha para registrar estas manifestaciones durante las sesiones, lo que convierte la mediación en un proceso de observación y acompañamiento sistemático.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	SGN	Se enfatiza que en la conversación literaria no hay respuestas correctas o incorrectas y que la finalidad no es extraer una moraleja, sino compartir lo que el texto hace sentir y pensar. La mediación se concibe como experiencia estética y de sentido, no como evaluación de “aprendizajes”.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	ACE / EPT	Se enseña a “detenernos en las imágenes”, a preguntar por detalles y a iniciar la conversación desde lo visual. Se integran recursos como dibujos, estambres o formatos de preguntas para que los niños expresen lo que interpretan durante la lectura. La mediación articula voz, cuerpo, imagen y producción gráfica.
Estrategias de mediación lectora de las educadoras	RFX	La investigadora diseña y coordina el taller, introduce conceptos (itinerario lector, tipos de libros, intertexto, manifestaciones lectoras), modela la lectura de álbumes e integra videos de los espacios lectores para analizar diálogos infantiles. Su intervención funciona como dispositivo de reflexión que impulsa el cambio de las prácticas de mediación.

Anexo 29 Fotografías del proyecto lector “te lo recomiendo porque...” de febrero de 2025.



