



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

TITULO: La literatura infantil como estrategia didáctica para promover la coeducación en alumnos de preescolar

AUTOR: Priscilia del Carmen Moreno Rivera

FECHA: 04/07/2019

PALABRAS CLAVE: Coeducación, Desarrollo integral, Educación preescolar, Estereotipos, Literatura infantil

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

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

GENERACIÓN

2015



2019

**“LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA
PROMOVER LA COEDUCACIÓN EN ALUMNOS DE PREESCOLAR”**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
PREESCOLAR**

PRESENTA:

MORENO RIVERA PRISCILA DEL CARMEN

ASEOR (A):

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

SAN LUIS POTOSÍ, S. L. P.

JULIO 2019



**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 yo, PrisciladelCarmenMorenoRivera
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:
**LALITERATURAINFANTILCOMOESTRATEGIADIDÁCTICAPARAPROMOVERLACOEDUCACIÓNEN
ALUMNOSDEPREESCOLAR**

en la modalidad de: Tesis

para obtener el

Título en Licenciatura en Educación Preescolar

en la generación 2015 -2019 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 21 días del mes de junio de 2019.

ATENTAMENTE.

PrisciladelCarmenMorenoRivera

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES



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

BECENE-DSA-DT-PO-01-07

REVISIÓN 7

OFICIO NÚM: Administrativa

DIRECCIÓN:

ASUNTO: Dictamen

San Luis Potosí, S.L.P., a 20 de junio del 2019.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Exámenes Profesionales y asesor(a) del Documento Recepcional, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): **PRISCILA DEL CARMEN MORENO RIVERA**

De la Generación: **2015-2019**

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: () Ensayo Pedagógico () Tesis de Investigación () Informe de prácticas profesionales () Portafolio Temático () Tesina titulado:

"LA LITERATURA INFANTIL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA COEDUCACIÓN EN ALUMNOS DE PREESCOLAR"

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en Educación **PREESCOLAR**

**ATENTAMENTE
COMISIÓN DE TITULACIÓN**

DIRECTORA ACADÉMICA

DIRECTOR DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTADAL DE SAN LUIS POTOSÍ
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

DR. JESÚS ALBERTO LEYVA ORTIZ.

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE TITULACIÓN

ASESOR(A) DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

MTRA. MARTHA IBAÑEZ CRUZ.

MTRA. NAYLA JIMENA TURRUBIARTES CERINO

AL CONTESTAR ESTE OFICIO SIRVA SE CITAR EL NÚMERO DEL MISMO Y FECHA EN QUE SE GIRA, A FIN DE FACILITAR SU TRAMITACIÓN ASÍ COMO TRATAR POR SEPARADO LOS ASUNTOS CUANDO SEAN DIFERENTES.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Roberto Moreno y Teresa Rivera, por haberme dado todo lo que tengo y forjarme como la persona que soy, educarme en valores, pero sobre todo por enseñarme que con esfuerzo y constancia todo se consigue, gracias por cada día impulsarme a ser una mejor persona y por confiar en mis decisiones. Porque a pesar lo difícil que puede ser comprenderme siempre han estado interesados y al pendiente de lo que hago.

A mis hermanos Juana, Isaí, Yehoshua y Ángel por sus consejos y apoyo, pero sobre todo por creer en mí.

A mis mejores amigas Mayra, Alondra, Nancy, Lisset, Vanessa, Jaylin y Daniela por todos los bellos momentos que hemos compartido no solo en amistad, sino también en nuestra formación como docentes, por ser honestas, comprensivas, críticas y siempre darme ánimos, aunque estuviéramos en la misma situación o incluso estuvieran pasando por situaciones más complicadas.

A Esmeralda Rangel y Aresly Moran por las buenas experiencias dentro del jardín de práctica, por el trabajo realizado como equipo y sobre todo por el gran apoyo que me brindaron para poder realizar mis prácticas.

A Daniela y a Alondra porque a pesar de la distancia siempre han puesto su confianza en mí y demostrado interés en lo que soy y en lo que hago por brindarme apoyo cuando lo requiero y por darme sus buenos deseos para lograr esta meta que estoy por culminar.

A las personas que comparten la profesión docente y que me advirtieron lo difícil que es pero que a pesar de todo me impulsaron a conseguir mis metas y me ayudaron compartiéndome sus conocimientos, sus consejos y que también me hablaron de todo lo bueno se vive dentro de esta profesión.

Y es especial a mi maestra y asesora Jimena Turrubiarres por creer en mí y motivarme a realizar este trabajo de investigación por todo el apoyo y la paciencia brindada, pero sobre todo por los conocimientos compartidos desde el momento en que impartía sus clases porque sin ella no hubiese sido posible terminar este proceso de investigación, gracias por ser esa guía que confió en mí.

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO.

Antecedentes	12
Literatura infantil y coeducación	29

CAPÍTULO 2 DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema	47
Justificación de la investigación	49
Hipótesis	51
Objetivo general	51
Objetivos específicos	52
Preguntas de investigación	52
Variables	53
Metodología	
Participantes	60
Contexto interno	61
Grupo	63

CAPÍTULO 3 LECTURAS COMPARTIDAS

Situación didáctica 1: El libro de los cerdos.	71
Situación didáctica 2: Oliver Button es una nena	82
Situación didáctica 3: Rosa Caramelo	89
Discusión de los resultados.	96

CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN.

Los primeros años de vida son fundamentales en el desarrollo de las capacidades individuales y sociales de los seres humanos. Cuando éstos transcurren en un ambiente propicio permitirán establecer relaciones más sanas en el futuro. En este sentido, la educación en la familia y la escuela son de gran importancia porque a partir de éstas se adquieren los aprendizajes que permanecerán toda la vida.

Trabajar bajo el principio de coeducación en la escuela, especialmente con los niños y niñas de Educación preescolar, puede ayudar a eliminar desde las primeras edades los estereotipos marcados por la sociedad y, por consiguiente, a prevenir situaciones de discriminación en el futuro.

La Coeducación, como intervención escolar para conseguir cambios hacia una igualdad real entre hombres y mujeres tiene al día de hoy una historia muy reciente que está ligada a la evolución que ha sufrido la sociedad a través del concepto de igualdad en el que se asienta. Este concepto de igualdad ha ido cambiando con el tiempo y ampliándose a nuevos sujetos, de manera que las diferencias entre hombres y mujeres cuentan con una larga tradición basada en prejuicios acerca de la inferioridad de las mujeres tanto biológica como intelectual y moral.

La demanda de proyectos coeducativos en los centros escolares ha sido una constante en el último tercio del siglo XX, intentando eliminar estereotipos sexistas y discriminación en función del sexo, para conseguir una igualdad real entre hombres y mujeres.

Las investigaciones y publicaciones de los últimos años muestran que el espacio escolar ha cambiado poco, se siguen detectando indicios de sexismo en los contenidos transmitidos en la escuela, bien a través de mensajes explícitos o implícitos, bien manteniendo comportamientos desiguales o generando actitudes que impiden que niñas y niños se formen, crezcan y se desarrollen en la escuela disfrutando de las mismas oportunidades.

La presente investigación “La literatura infantil como estrategia didáctica para promover la coeducación en alumnos del nivel preescolar” tema que surgió en torno al interés personal de llevar a cabo una práctica fundamentada en la igualdad a y la oportunidad de potenciar en los alumnos un desarrollo integral basado en el respeto en el grupo de 3ºB del Jardín de niños “Benito Juárez ubicado en la ciudad de San Luis Potosí tiene como objetivo promover el principio de coeducación en un grupo de preescolar a través de la literatura infantil como estrategia didáctica para potenciar el desarrollo integral de los niños, promoviendo el respeto y rechazando formas de discriminación y violencia.

El diagnóstico que permitió conocer el punto de partida respecto a las posibilidades, capacidades e intereses de los niños para llevar a cabo esta investigación, se realizó en los primeros días del mes de agosto del presente año, este diagnóstico permitió detectar que los alumnos y las alumnas del grupo focal demuestran relaciones interpersonales en proceso, son respetuosos y generan lazos de amistad con sus compañeros, competencias sociales que les permitirán relacionarse en otros contextos lo cual se consideró como una oportunidad para realizar esta investigación.

Sin embargo, el contexto está enmarcado por estereotipos que llevan a los niños a asimilar conductas, valores determinados por este contexto que lo rodea.

Por tanto, el impacto social de esta investigación radica en que la coeducación reduce las desigualdades sociales en la escuela. Y permite a niños y niñas crecer con autonomía para construir y decidir en un mundo en el que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades independientemente del sexo con el que nazcan.

El presente documento resepcional se estructura en tres capítulos de acuerdo al problema de investigación, y se distribuyen de la siguiente manera:

En el primer capítulo se menciona el estado del arte donde se desarrollan y explicitan los conceptos básicos para referir el principio de coeducación y su rol en la sociedad. De igual forma se establece un panorama histórico y legal que delimitan el alcance de esta investigación.

En el segundo capítulo describo la metodología que se empleó para llevar a cabo esta investigación, planteo como hipótesis que la literatura infantil como estrategia didáctica propicia el principio de educación en el grupo de 3ºB para crear un ambiente de igualdad y equidad que posibilite la participación de niños y niñas para reconocerse como seres humanos, misma que se podrá comprobar en el cumplimiento de los objetivos y al responder las preguntas de investigación. Además en este capítulo se exponen las técnicas y herramientas que se han utilizado para recabar la información necesaria, así como los instrumentos para el análisis de cuentos infantiles.

En el tercer capítulo se desarrolla la propuesta de actividades que se diseñaron, ejecutaron y evaluaron con base en la lectura en voz alta de literatura infantil para dar cumplimiento a los objetivos planteados en el segundo capítulo. En cada una de

las actividades se describen los materiales empleados, el análisis de los resultados obtenidos, así como los hallazgos y retos que se detectaron.

A lo largo de estos capítulos hago uso de las siguientes siglas LI y LIJ en la primera refiriéndome a la Literatura Infantil y con el segundo refiero a la Literatura Infantil y Juvenil.

Continúo con el capítulo de conclusiones, donde expongo los retos y áreas de oportunidad que provienen de la realización de esta investigación, así como la manera en que se ha conseguido responder a las preguntas de investigaciones planteadas a lo largo del análisis y si se han conseguido desarrollar los objetivos que he planteado al principio de la investigación.

Tras desarrollar las conclusiones y resultados de los análisis, en el apartado de anexos se muestran aquellas evidencias que permiten dar soporte de las actividades llevadas a cabo para el cumplimiento del objetivo general.

El último apartado de la investigación, consiste en las referencias bibliográficas y fuentes utilizadas para realizar y desarrollar y sustentar dicho trabajo.

CAPITULO 1

1.1 Marco Teórico

Antecedentes.

En este capítulo se abordarán conceptos básicos para exponer el rol de la coeducación en la vida del ser humano, en especial, desde la perspectiva de la educación en el nivel preescolar. Es necesario señalar que actualmente se ha suscitado un gran avance en distintos órdenes sobre temas que se concentran en la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. En el ámbito educativo, cada vez es más frecuente encontrar diversas referencias y estudios que investigan temas como la igualdad, respeto, equidad y género. Aunque los avances en el ámbito legal de distintos países, incluyendo México, han sido oportunos, cabe señalar que la igualdad de oportunidades en las aulas requiere de conocer y desarrollar la coeducación en las instituciones.

Iniciaré por hacer referencia a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su Artículo Tercero declara a la educación como uno de los derechos fundamentales del ser humano, tanto en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) como en el Artículo Tercero de nuestra Constitución se recoge la máxima “toda persona tiene derecho a la educación” con el fin de

Contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas,

de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. 1997. Art 3)

Si bien dichos artículos mencionan que la educación debe contribuir a la convivencia humana y a la igualdad de derechos de todos evitando cualquier privilegio, o distinción de sexos, es importante reconocer que niñas y niños deben recibir educación en igualdad de oportunidades. Antes de que estos avances a nivel legal se adaptaran a las necesidades que la sociedad demanda, como el hecho de recibir una educación de calidad o que contribuya al respeto por la diversidad cultural y no permita ningún tipo de exclusión, o de que se crearan planes y programas que busquen llevar al aula una práctica fundamentada en la igualdad de oportunidades y el respeto, la realidad del siglo XIX era otra, la educación de las mujeres se limitaba a aprender labores del hogar.

Durante mucho tiempo sólo el varón recibió educación formal y superior mientras se relegaba a la mujer a labores domésticas, lo cual constituía su única educación. Solo algunas mujeres de familias distinguidas aprendían a leer y escribir. Esto respondía al modelo imperante en la sociedad que consideraba a la mujer como destinada exclusivamente a labores domésticas y maternas, modelo vigente durante mucho tiempo (Breuse 1972, p.80).

Por lo tanto, la incorporación de las mujeres dentro de la escuela fue un avance importante en el rol de la coeducación, ya que se crearon las escuelas mixtas en donde hombres y mujeres recibirían educación, sin embargo, no se puede asociar escuela mixta con escuela coeducativa, ya que el agrupamiento de chicos y chicas en un mismo espacio no es garantía de una enseñanza justa e igualitaria.

El acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza hace que la escuela mixta sea una realidad en la mayoría de los centros educativos. Sin embargo, debemos preguntarnos si esa implantación formal de la escuela mixta ha supuesto también una superación de los prejuicios que justificaban las diferencias educativas para niños y niñas, o si, por el contrario, bajo la apariencia de igualdad se continúa tratando a unos y otras de manera distinta. (Cobo, 2013, p 13).

La referencia citada, permite esclarecer que, para el desarrollo de esta investigación, es necesario definir y delimitar la diferencia entre escuela mixta y coeducación.

La escuela mixta se crea a partir de que se permite ingresar a la mujer en la escuela y recibir educación en el mismo espacio que los hombres.

“A partir de la década de 1880, en Latinoamérica, empezaron a incorporarse las mujeres a los estudios universitarios, siendo Argentina, Brasil, Chile, Cuba y México los primeros países en aplicarlo, en medio de un clima de debate acerca del nuevo rol de la mujer en la educación y en la sociedad en general” (Palermo, 2001, p 16).

En la actualidad, la escolarización mixta pública está totalmente implantada y los niñas y niños comparten la misma escuela, la misma aula, el mismo currículo y el sexo del docente es indiferente. Sin embargo, aún con este significativo progreso, la escolarización mixta se ha confundido y se confunde con coeducación.

La escuela mixta no es lo mismo que la escuela coeducativa, existe una cierta confusión a la hora de equiparar estos términos. Es muy habitual pensar que

si se juntan a niños y niñas en un espacio y se les trata de la misma manera (mismos contenidos, mismas normas) se está haciendo la coeducación y se está aboliendo la discriminación sexista” (Pandola , 2011, p.22).

El hecho de contar con espacios mixtos no asegura que los chicos y chicas que se incluyen en éstos no practiquen el sexismo. La escuela coeducativa va más allá del espacio mixto. Para empezar, implica el propósito y la intencionalidad de llevar a cabo una educación integral centrada en la aceptación y valoración de la diversidad, así como en las relaciones humanas libres de toda discriminación y violencia.

Por lo tanto, la coeducación sugiere un paso más allá de la escuela mixta, es decir un paso más hacia la adquisición de la igualdad plena entre ambos sexos en la educación y que haya un equilibrio entre ellos sin jerarquizaciones y con un currículo en el que ambos sexos estén representados.

En relación con lo mencionado anteriormente Lomas (2000), aporta algunas diferencias entre el modelo de escuela mixta y el modelo de la escuela coeducativa:

El modelo de la escuela mixta es el que tenemos en la actualidad, en la que existe igualdad formal en todos los aspectos, pero no igualdad real. La escuela mixta cree tratar y atender a todo el alumnado por igual. Intenta fomentar el desarrollo de todas las capacidades personales. No contempla la importancia de los géneros. Respeta la libertad de elección. Prepara a los individuos para el mundo laboral. Cree en el principio de que el alumnado obtiene el éxito de acuerdo con sus méritos. Contempla un modelo del alumno ideal. Parte de principio de la neutralidad escolar.

El modelo de escuela coeducativa presupone que el profesorado reconozca las formas con las que el sexismo se manifiesta en el centro e incluso llega a reconocerse como parte implicada de la producción de esa desigualdad. La escuela es una institución que contempla la eliminación de las desigualdades sexuales y de las jerarquías de género. Atiende a las necesidades de los grupos más que las de los individuos y a las diversidades culturales. Reconoce la no neutralidad escolar. Crea nuevos ordenes discursivos, temporales y espaciales. Prepara a los individuos para el mundo laboral y la esfera privada y familiar (p.174).

Existe una gran diferencia entre modelos que propone Lomas (2000) de la escuela mixta y la escuela coeducativa, sin embargo, no significa que la escolarización mixta no haya servido de nada, sino al contrario es un requisito para poder llegar a una coeducación plena, es un paso previo a la coeducación, pero también es importante comprender lo que este concepto abarca.

Según Santos (1984) la coeducación es “la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas, prestando especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecida de ambos

Para García (2001), el término “coeducación o educar en igualdad”, “ha de implicar una intervención explícita e intencional que propicie el desarrollo integral de los alumnos y alumnas, prestando atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecedora de ambos” (p.138).

Por su parte, Moreno (1993) menciona “coeducar no es yuxtaponer en una misma clase a individuos de ambos sexos, ni tampoco es unificar, eliminando las

diferencias mediante la presentación de un modelo único. No es uniformizar las mentes de niñas y niños, sino que, por el contrario, es enseñar a respetar lo diferente y a disfrutar de la riqueza que ofrece la variedad” (p.3).

Subirats (1988) expone que la coeducación, en el momento actual plantea como objetivo la desaparición de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa. El término coeducación ya no puede simplemente designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraron específicas de cada uno de los géneros.

En este sentido, las aportaciones de Lillo, Brotons y Simón (2006) entienden la coeducación como un sistema pedagógico integral que busca el desarrollo del alumnado en condiciones de libertad, equidad y correspondencia.

Por otro lado, Martínez (2006) indican que coeducar significa enseñar a valorar, tanto a niños como a niñas, los rasgos positivos y negativos de los modelos masculino y femenino. Esta autora, señala, además, que se trata de hacer partícipe a los chicos de las formas de conducta que hasta ahora han sido consideradas femeninas, es decir, valorar las formas de comportamientos femeninas de igual manera que las masculinas.

Por lo tanto, la coeducación supone una manera de interpretar y ejecutar el modelo educativo vigente donde a niñas y niños, mujeres y hombres en el futuro, se les considere seres humanos distintos en vez de desiguales, y equivalentes en vez de complementarios.

Es un proceso educativo basado en la igualdad, la paz, y la justicia como principios esenciales para eliminar el sexismo, reducir las desigualdades entre niñas y niños, mujeres y hombres, y lograr una sociedad más justa, igualitaria y equitativa. Todo ello con el fin de construir un mundo en el que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades, independientemente del sexo con el que nazcan.

Como agentes involucrados en este proceso educativo es importante conocer y llevar acabo en la práctica estrategias que permitan fomentar tales principios y que nos ayuden a evitar caer en el sexismo y a su vez reducir la desigualdades que se pudieran presentar en el aula, para eso considero pertinente tomar en cuenta algunas conclusiones importantes a las que llegaron los y las participantes en el Congreso “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad”, celebrado en Madrid (2001) las siguientes conclusiones pueden ayudar a los docentes como agentes socializadores a fomentar la igualdad de oportunidades desde la coeducación.

- Educar en la responsabilidad compartida.
- Facilitar y promover el acceso a las nuevas tecnologías.
- Enseñar y aprender las viejas tecnologías o tareas básicas (arreglar un enchufe, coser, etcétera) - Trabajar la afectividad como elemento educativo.
- Favorecer una adecuada autoestima.
- Enseñar a escuchar y a hablar en público.
- Desterrar la sumisión y el sentimiento de culpa por no agradar, por no responder al modelo que se pide a las chicas.
- Asumir los cargos sin merma de la vida personal (éste es un “lujo” que pueden permitirse la mayoría de los hombres puesto que entienden su tiempo no laboral como tiempo libre)

- Compartir espacios (en la línea de procurar que los espacios estén ocupados por ellos y ellas independientemente de la actividad realizada, sea dentro o fuera de la escuela) –
- Realizar escuelas de madres, padres, abuelas y abuelos para poder llegar a un planteamiento común entre familias y escuela.
- Revisar y reflexionar sobre nuestras actitudes y actuaciones: ser autocríticos, estar alerta a las contradicciones en que caemos y ser coherentes con lo que defendemos, no se trata de castigarnos con sentimientos de culpabilidad sino de auto observarnos para poder rectificar y mejorar; sin ser conscientes de en qué medida contribuimos al sexismo, no podemos contrarrestarlo.
- Exigir un lenguaje no sexista: medios de comunicación, vídeos, juegos, imágenes, libros, etcétera. Nombrar a las mujeres, que estén presentes y sean sujetos del discurso (a través del lenguaje pensamos, nos identificamos y reconocemos, si no se nombra a la mujer se la oculta)
- Datos y estadísticas segregadas por sexo que nos ayuden a detectar los problemas relacionados con la desigualdad de género.
- Educar en la sexualidad, en el respeto para que cada persona sea libre en elegir con quién quiere compartir y vivir su sexualidad y en una sexualidad libre de prejuicios morales sexistas.
- Trabajar en la cooperación, no en la competitividad.
- Menos competitividad y más competencia personal.
- Concienciar de la importancia del reparto de tareas y responsabilidades en todos los ámbitos (valorar por igual lo privado –familiar y lo público) - Educar todas las habilidades sociales, ya que favorecen la comunicación y las relaciones, y algunas especialmente en las chicas (mantener sus posiciones argumentadas, tomar la palabra en público, llevar la iniciativa y decir “no”).
-

Por otro lado, la Guía coeducación a través de la lectura coordinada Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, (2015) ofrece otros aspectos que se pueden considerar para empezar a coeducar.

- Ofrecerles a niños y niñas todo tipo de juegos y juguetes.
- Invitarlos a que investiguen nuevos papeles y situaciones, animándoles a que jueguen tanto a las casitas como al balón, a disfrazarse, a pintarse, a bailar.
- Poner a su alcance todo tipo de cuentos que presenten a niños y niñas en situaciones parecidas.
- Ayudarles a que expresen toda su gama de sentimientos: llorar, reír, ser dulces o rebelarse.
- Evitar frases como ¡Los niños no lloran! o ¡Eso es cosa de niñas!
- Intentar dirigirse a niños y niñas con el mismo tono de voz, utilizando expresiones parecidas, porque ambos necesitan mimos, atención, cariño, ternura y protección.
- Evitar el uso de diminutivos, infantilismos, ñoñerías al dirigirse a las niñas: ¡Qué mona eres! Así como expresiones prepotentes al hablar a los niños: ¡Estás hecho un machote!
- Animar a las niñas a que ocupen más espacios, corran, se muevan, jueguen al aire libre con otros niños y niñas.
- Proponer a los niños juegos reposados, tranquilos, caseros.
- Invitar a las niñas y los niños a participar en pequeñas tareas domésticas: poner y recoger la mesa, ayudar a hacer las camas, ayudar en la cocina, ordenar la sala de juegos.

Otra parte fundamental que habría que tomar en cuenta como futuros y futuras docentes para poder comenzar a coeducar en el aula es reconocer aquellos aspectos que impedirían enseñar a los alumnos bajo el principio de coeducación, entre ellos están la exclusión o discriminación y violencia de género. Son conceptos que deben de ser comprendidos puesto que su práctica o existencia dentro del aula corromperían dicho principio, por lo anterior menciono a continuación estos aspectos:

La violencia basada en el género se refiere a una gama de costumbres y comportamientos misóginos en contra de niñas y mujeres, que abarca diferentes tipos de comportamientos físicos, emocionales, sexuales y económicos. Deriva de normas culturales y sociales que le otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres e incluye actos de maltrato en el hogar, la familia, el trabajo, los espacios públicos y en la comunidad. Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2005.)

La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer del 20 de diciembre de 1993, reconoce que la violencia basada en el género “constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, (...) la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre”.

En esta Declaración se define por primera vez la violencia contra las mujeres como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer” y se incluyen también como actos de violencia, “las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”. (Oficina de Alto Comisionado para los derechos Humanos. ACNUDH)

Por otro lado, INEGI (2015) hace referencia a la violencia de género como:

Todo acto de fuerza física o verbal, coerción o privación amenazadora para la vida, que se ejerce contra las mujeres y niñas por el solo hecho de serlo. Producto de desequilibrios de poder entre los géneros y ocurre tanto en el ámbito privado como en el público... concibe el sometimiento de la mujer en todos los aspectos de su vida, afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad moral y física.

A su vez aclara que esta violencia puede ocurrir bajo cualquiera de las siguientes modalidades: física, sexual, emocional, económico/patrimonial, o también bajo la vertiente de discriminación y/o acoso, teniendo lugar ya sea en la esfera privada o pública, es decir, no sólo se considera cuando ocurre en el contexto de la pareja, sino también cuando acontece en el ámbito social, educativo y laboral.

Queda claro, entonces, que los actos de violencia basados en el género incluyen mucho más que la violencia en las parejas, haciendo referencia a todas las agresiones de que son víctimas las mujeres por el solo hecho de ser mujer.

Sin embargo, desde mi punto de vista considero que la violencia de género no se refiere únicamente al sexo femenino, puesto que este término concierne a ambos géneros: masculino y femenino, es evidente que en nuestra sociedad es más común encontrar violencia en contra de las mujeres, pero no por eso los hombres están exentos de recibir algún tipo de agresión.

No se puede afirmar que en las aulas preescolares exista violencia de género entre pares, considerado la etapa en que se encuentran los alumnos Bourcier (2016) menciona que “La agresividad es normal, es una pulsión de la vida adaptada a ciertos contextos” (p.9).

A pesar de que la agresividad según el autor se presenta en los primeros años de la vida, pero se desprende a medida que el niño descubre como expresar sus necesidades y sus frustraciones, respetándose a sí mismo y a los demás y que en la gran mayoría los niños disminuyen los comportamiento agresivos gracias al lenguaje y una orientación adecuada.

Es importante distinguir entre la agresividad normal de los desórdenes de comportamiento en donde se podría presentar la violencia de género.

La agresividad llamada normal es la que se manifiesta en los niños de preescolar por qué no ha na aprendido todavía a utilizar tácticas pacíficas para resolver sus conflictos, a regular sus emociones o a servirse de comportamientos de adaptación que sustituyan la agresividad. (Bourcier 2016. p.11).

Si bien en la etapa infantil a los alumnos no se le puede considerar agresores o violentos, se podría decir que es poco probable que en las aulas preescolar exista violencia de género, sin embargo, se puede presentar, otros problemas que corrompan el principio de coeducación como ya mencionaba anteriormente y estos puede ser las discriminaciones o la exclusión por razón de género siendo estos sinónimos del sexismo.

Según la RAE (2019) se entiende por sexismo, a la “discriminación de las personas por razón de sexo”, ampliándose en el uso de la lengua española a conceptos como “discriminación sexual” e incluso a “discriminación de género”.

Al revisar la literatura sobre el sexismo, es posible encontrar variadas definiciones de este concepto, entre los que se encuentran: “Sexismo es la discriminación de personas de un sexo por considerarlo inferior al otro. Alude a un conjunto de nociones, expresiones y prácticas sociales que, con base en la diferencia sexual, legitiman y afianzan la desigualdad social entre las personas. Quienes han sido históricamente discriminadas son las mujeres” (Alcaldía de Medellín, 2011).

El sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social. Es decir, con base en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos cajones que respectivamente se señalan “esto es lo femenino” “esto es lo masculino” y, al igual que otras formas de discriminación, tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos (Morgade, 2001 p.3).

El sexismo se refiere a todas aquellas prácticas y actitudes que promueven el trato diferenciado de las personas en razón de su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que se espera, las mujeres y los hombres, actúen cotidianamente. Las prácticas sexistas afectan principalmente a las mujeres dada la vigencia de creencias culturales que las consideran inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza.

Es posible que exista sexismo dentro de las aulas y que el profesorado no sea consciente de la naturaleza de estas discriminaciones porque forman parte de lo que socialmente se considera normal, por lo tanto, las expectativas que tenemos de niñas y niños, los roles apropiados a cada sexo, o el uso del lenguaje, de los espacios, materiales, actividades, etc. van conformando identidades masculinas y femeninas sexistas que limitan las vidas de las niñas y de los niños.

Partiendo de la base de que en los centros pueda existir el sexismo es importante fomentar un cambio para conseguir una sociedad justa, igualitaria y solidaria. Necesitamos cambiar esta realidad y trabajar dentro del modelo educativo. Puesto que el modelo educativo (2017) en México, además el Programa de Aprendizajes Claves para la educación integral plantea que

La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos entre todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo. Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (SEP 2017, p 30)

Si conseguir una sociedad justa e igualitaria requiere que los valores que se pueden considerar como masculinos o femeninos se deban convertir en valores educativos y actitudes a fomentar tanto para niños como para niñas, aclarando que éstos podrían ser valores como cooperación, atención, responsabilidad, compromiso, capacidad de escucha, participar en la toma de decisiones, etcétera. Es necesario tomar en cuenta que “una educación en valores es necesaria para ayudarnos a ser mejores personas en lo individual y mejores integrantes en los espacios sociales en los que nos desarrollamos” (p. 25).

Para lo anterior, es muy importante la socialización ya que este es el proceso por el que las personas interiorizan los valores y comportamientos provenientes de su

entorno y los integran en su personalidad, llegando a asumirlos como propios y naturales. Todo ello con el fin de adaptarse a la sociedad en la que viven.

En cada sociedad existe una idea de lo que debe ser un hombre y una mujer, a esta concepción es lo que se conoce como género. “El género sería el entramado de habilidades, capacidades, funciones, expectativas, gustos, responsabilidades, etcétera, que se consideran propios de hombres o de mujeres.” (Carrasco, 2008. p. 13).

Si bien la educación infantil es la etapa educativa donde los niños y niñas comienzan a comunicarse y relacionarse dentro del aula con el resto de compañeros y compañeras, comienzan a comprender sus diferencias sexuales y a identificarse dentro del concepto construido de niño y niña, hombre y mujer. Esta etapa es vital para la construcción de la identidad sexual, donde conformarse y colocarse dentro de unos modelos establecidos de nuestra cultura.

Según la autora Ortiz (2008), el proceso de identidad sexual y rol de género que abordan los niños y niñas de infantil se engloba en varias etapas y son las siguientes:

- De 1 a 2 años: Las niñas y los niños tienen intereses tipificados socialmente como de su sexo-género, aquellos que nuestra sociedad considera apropiados.
- De 2 a 3 años: A partir de esta edad se auto clasifican a la categoría de niña o niño con la que reconocen los elementos diferenciales uno para el hombre y otro para la mujer.

- De 3 a 5 años: Recurren a los aspectos externos de la identidad para rechazar o aceptar juguetes, vestidos, juegos, actividades y de este modo valoran como más adecuado y positivo para sí lo que la sociedad considera como propio de su sexo.

Según la autora a partir de los tres años se auto asignan como a una de las dos categorías, hombre o mujer, utilizando para ello atributos externos como la forma de vestirse o de peinarse. Las niñas y los niños comienzan a adquirir estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género; esta construcción precoz de los estereotipos de género, se debe al trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento que llegan al mundo que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellos y ellas en función de su sexo biológico.

Como mencioné anteriormente la educación infantil es la etapa en la que comienza el proceso de construcción social del niño y la niña, pero en dicha etapa intervienen diferentes agentes que influyen de manera decisiva en éste, ya sean los padres, madres, profesorado, alumnado, televisión, juego, etcétera, a través de los cuales los niños y niñas adquieren modelos de ser, de vivir, de sentir y reproducen los comportamientos aprendidos y observados de su entorno, todos ellos socialmente contruidos. Lo anterior conforma el currículo oculto, donde los estereotipos culturales son transmitidos en la vida diaria pasando desapercibidos, puesto que han sido contruidos a lo largo de décadas y se consideran como “normales” y propios de nuestra cultura.

En nuestra cultura la socialización es distinta según el sexo, es una socialización diferenciada, en donde niñas y niños, desde el nacimiento, reciben mensajes y mandatos diferentes sobre las normas de comportamiento, sobre lo que se considera propio de su sexo, y que está en función de lo que la sociedad espera de unas y de otros. Esto es lo que se

ha venido a llamar socialización de género y es lo que hace que las personas según su sexo se comporten y sean de una determinada manera al margen de sus características individuales. (Guía coeducación a través de la lectura coordinada Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife, 2015 p.19).

Como el autor menciona la socialización de género se refleja en múltiples detalles de la vida cotidiana, desde la reacción diferenciada de las personas adultas a las mismas conductas en niños y en niñas, a la manera de vestirlos y vestirlas, a como se decoran sus habitaciones y se seleccionan sus juguetes, o a las historias y cuentos que se les cuentan.

Literatura infantil y coeducación.

La coeducación pretende romper esta norma cultural por la que se rige nuestra sociedad y el sistema educativo, a través de la eliminación de estereotipos y construcciones socialmente establecidos que perpetúan las desigualdades sociales y estructurales que siguen imposibilitando y dificultando que las mujeres ocupen los diferentes espacios sociales en condiciones de igualdad real.

Una posible herramienta que ayude a cambiar la perspectiva de esta norma cultural o que posibilite la eliminación de estereotipos que la sociedad ha construido es la literatura infantil como una fuente transmisora de valores.

La consideración de la literatura infantil y juvenil como una provisión de enseñanzas morales, que se propagarían por medio de la lectura, es una secuela de la vieja concepción de la literatura para niños como un instrumento didáctico. Ahí están las fábulas, los cuentos, las parábolas, las moralejas, los ejemplos, los apólogos..., géneros textuales cuyo objetivo ha sido y sigue siendo adoctrinar o instruir. No solo ha sido una práctica capital en las sociedades orales, también los géneros literarios nacidos con la escritura han prolongado esa aspiración. (Cervera 2016, p. 106).

Si bien el primer acercamiento que tienen los niños con la literatura infantil además de manipular los cuentos es la lectura mediada o lectura en voz alta por padres o educadora, puede ser esta misma una estrategia que funcione para la transmisión de valores propios del principio de coeducación además de que la lectura mediada permite un acercamiento entre el mediador en este caso el lector y los oyentes (alumnos).

En este sentido, el éxito de la función socializadora de la literatura infantil viene dado en gran medida por el contexto lúdico en el que se presenta, ya que el aprendizaje es siempre mayor cuando se realiza de forma divertida. Además, el papel de los cuentos es esencial en la infancia, ya que en ellos se muestra un mundo mágico en el que la niña y el niño pueden descargar la ansiedad y los miedos reales, expresando sus sentimientos, lo que supone una gran ayuda desde el punto de vista emocional.

Los niños y las niñas se identifican con los personajes de las historias que escuchan y leen, con todo aquello que les ocurre y también con las decisiones que toman ante las situaciones planteadas, aprendiendo de este modo a solucionar conflictos. De esta manera aprenden lo que se supone que se espera de ellos y ellas, lo que es adecuado que digan y hagan según el sexo al que pertenecen, en definitiva, su identidad de género.

Así, a través de la lectura de los cuentos, además de ejercitarse en dejar volar su imaginación, aprenden cómo comportarse en la sociedad en la que viven, para ser aceptados y aceptadas por las demás personas, permitiéndoles mostrarse libremente como son, o como les gustaría ser.

Los cuentos ofrecen una primera visión del mundo social afectivo y emocional que los niños/as irán conociendo poco a poco. Si bien es en la etapa de educación infantil, cuando los alumnos comienzan sus procesos de alfabetización la lectura en voz alta es fundamentalmente un acto compartido, con sus compañeros, maestros y familia, puesto que se crea un vínculo afectivo entre el adulto que explica o lee el relato y el niño que escucha.

Debemos aprovechar dicho vínculo para hacer visibles los valores que transmiten y hacer ver las posibles alternativas. Las narraciones nos deben servir para poder plantear situaciones donde los niños y niñas sean capaces de ponerse en el lugar del otro, entender sus sentimientos y en las que se generen valores de igualdad y cooperación.

El papel del docente como promotor de la lectura y la escritura es fundamental para propiciar el gusto e interés de los alumnos por el lenguaje escrito. La formación de docentes es un punto medular para que se inicie un cambio en la concepción del lenguaje escrito en las escuelas de educación básica del país; sin embargo, la dificultad radica en que no todos los docentes en formación, en el transcurso de sus vida académica y personal han logrado formarse como lectores o escritores competente. (Turrubiarres & Leyva, 2018. p. 108).

Si hemos logrado formarnos como lectores competentes a lo largo de nuestra formación es muy probable que podamos brindar a nuestros alumnos la oportunidad de compartir historias de ejercitar su imaginación.

“Cuando los niños no pueden leer de manera independiente, es la lectura en voz alta, en este caso la de un adulto, la que les presenta los significados que ofrecen los libros, puesto que en ese momento el que lee en voz alta es quien le “traduce” al niño el lenguaje escrito que él muy pronto podrá descubrir” (Silva, 2001, p.54).

La lectura en voz alta realizada por el docente es considerada como uno de los factores más influyentes para el desarrollo integral de los niños (Chambers, 2001), por cuanto es crucial que esté presente en sus prácticas pedagógicas.

Al respecto, Trostle & Donato (2001) distinguen once beneficios de leer en voz alta a los niños, que se detallan a continuación:

1) Amplía las construcciones mentales, ya que el cerebro asimila(reconoce) nueva información y la acomoda (reorganiza, ajusta) a las estructuras cognitivas que se poseen.

2) Aporta conocimientos conceptuales al niño, proporcionándole información y comprensión acerca del mundo que lo rodea. Despertando nuevas ideas y conceptos culturales, permitiendo que se desarrolle su curiosidad y su capacidad crítica, así como sus propios intereses e identidad.

3) Desarrolla el amor por la lectura que por lo general dura para siempre.

4) Ayuda a establecer relaciones con los eventos de la vida: los libros llenan los espacios y las respuestas de numerosas preguntas que los niños se hacen acerca de su mundo.

5) Aumenta el vocabulario pues en la lectura o en la narración aparecen nuevas palabras que los padres o profesores se las explican y ejemplifican. Luego estas palabras, tanto el niño como el adulto, las usan una y otra vez.

6) Mejora la comprensión: dentro de las competencias relacionadas con la comprensión se incluye la habilidad de clasificar información, secuenciar los eventos, determinar causas y efectos y hacer comparaciones. Cuando un adulto le lee a un niño y/o cuando el niño escucha un cuento, éste aumenta la información que tiene acerca de un determinado tópico y las organiza dentro de las propias estructuras.

7) Estimula la imaginación, ya que el leer en voz alta transporta al niño y al adulto desde el aquí y el ahora al allá y el después. La imaginación es la precursora del pensamiento representacional, que se relaciona con el mundo escrito y hablado.

8) Provee de catarsis, los niños pequeños son egocéntricos, y a través de escuchar cuentos aprenden la experiencia de otros con las mismas emociones y los mismos miedos que ellos, aprenden a solucionar problemas, y a enfrentar sus miedos.

Aprenden que es posible ser diferentes ya sea física, intelectual, emocional o lingüísticamente.

9) Facilita el lenguaje y las habilidades expresivas del mismo, cuando un niño escucha a un adulto leer un cuento con animación y expresión, ellos mismo luego imitarán estas inflexiones de voz y emociones.

10) Promueve la conciencia fonética, un niño que se familiariza desde temprano con el alfabeto y su relación con los sonidos, está altamente relacionado con el éxito que tendrá en el aprendizaje de la lectura.

11) Correlaciona con un buen desempeño escolar, un lector exitoso por lo general es un buen estudiante, ya que gran parte de las actividades escolares incluyen la lectura y requieren de un buen desarrollo de la capacidad de atención y memoria, habilidades que son favorecidas por la lectura en voz alta. (p.3).

Si bien la lectura en voz alta ofrece múltiples beneficios en las prácticas pedagógicas y en el proceso de socialización de los alumnos es posible que por este medio se puedan evitar acciones de exclusión o discriminación y violencia de género cuyas prácticas en los centros escolares evitan que exista una coeducación.

Considero que la manera en que se vincula la promoción de la literatura infantil con la coeducación viene a partir de que la literatura infantil y juvenil es una importante vía de transmisión, de expresión y de ofrecimiento de alternativas y opciones respecto a valores, modelos y actitudes.

La literatura para niños constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. (Escalante y Caldera, 2008)

La literatura infantil y juvenil tiene la potencialidad de reflejar la vida, delineando y dando coherencia a la experiencia humana. Contrario a los hechos que ofrece la escuela, la literatura expresa emociones y calidad de vida. Como señala Chukovsky (1963): “La meta de toda cuenta cuentos consiste en fomentar en el niño, a cualquier costo, compasión y humanidad, esta milagrosa habilidad del hombre para conmoverse con las penurias de otro ser humano, sentir alegría por la felicidad de otro, experimentar la fatalidad de otro como propia.” (citado por Escalante y caldera 2008)

Heath (2005) sostiene que la LIJ es una herramienta terapéutica útil para facilitar el crecimiento emocional ya que es capaz de crear experiencias de aprendizaje positivas y productivas. (cit. en Díaz, 2009)

El primer contacto que las niñas y los niños tienen con el mundo de la literatura se produce a través de los cuentos, los cuales se configuran como narraciones que transmiten historias fantásticas, de ficción, imaginarios que permiten a pequeñas y pequeños relacionarse, descubrir realidades, expresar emociones, desarrollar su inteligencia emocional, etc.

De manera general, podemos distinguir dos tipos de cuentos: los cuentos tradicionales y los que no lo son. Los primeros y, en concreto dentro de los mismos, los denominados como “cuentos de hadas”, son los más conocidos por el público infantil. Tradicionalmente eran transmitidos de generación en generación, por vía oral, dentro del contexto familiar. Debido a que las mujeres, madres y abuelas, eran quienes asumían el papel educativo y de cuidado de las hijas e hijos, eran éstas las responsables su transmisión.

La transmisión oral de los cuentos fue apoyada con ediciones impresas de los mismos a partir del desarrollo de la imprenta. A lo largo de los años, ha pasado de ser utilizado en el contexto privado a ser empleado también como recurso didáctico en contextos educativos externos al núcleo familiar, tales como los centros escolares. Recientemente, el desarrollo de los medios audiovisuales ha permitido una adaptación de los cuentos tradicionales a soportes de audio y video en los que los personajes, historias y entornos cobran un carácter más real a la vez que atractivo para la población infantil, ejerciendo un impacto mayor en la recepción de las historias transmitidas.

El contenido de los cuentos se estructura según el siguiente esquema: introducción, nudo y desenlace. La primera parte está destinada a presentar a los personajes que van a participar en la historia, sus intenciones y el hilo conductor de la misma. En la parte central se plantean los conflictos entre los personajes y, en la parte final, se procede a su desenlace y a la resolución de los conflictos generados.

Por lo tanto, los cuentos son una importante vía de transmisión y de expresión que permite a niños y niñas comprender el mundo, socializarse, aprender valores por lo que los ámbitos educativos deben aprovecharlo para ofrecer alternativas y opciones respecto a valores, modelos y actitudes de acuerdo con la coeducación. “En las aulas de Educación infantil se narran cuentos a los menores ya que, como toda obra literaria, son en sí mismos educativos” (García, 2005 citado en Ros, 2013 p.).

A su vez impulsan la construcción de esquemas de conocimiento que ayudan en la creación de una serie de expectativas estables en los resultados de las historias transmitidas: los buenos/as, los/as malos/as. Este tipo de adquisición se realiza en torno a los 3-6 años y les permite elaborar su yo y las consecuencias de su comportamiento, por lo que es un material transmisor de cultura, utilizado de forma didáctica para potenciar los esquemas de conocimientos, la adquisición del lenguaje

como instrumento de mediación social, que necesita la interiorización de significados en un contexto común y estable que permite más adelante introducir la escritura

Ros (2013), considera los cuentos infantiles como una herramienta socializadora de género los cuales facilitan que los niños y niñas adquieran una serie de expectativas estables. Este tipo de aprendizaje lo llevan a cabo entre los tres y los seis años, y les permite crear su yo y las consecuencias que tiene su comportamiento. Por tanto, los cuentos y textos escolares son un factor de mantenimiento de los roles de género actuales, pero si se produce un cambio y en las aulas se transmiten unos contenidos coeducativos y se organizan y llevan a cabo actividades coeducativas con los niños y niñas, todo esto puede ser, y es, una potente forma de modificar el funcionamiento mental hacia una construcción igualitaria del género e identidad. (cit. en Díaz 2009)

En este sentido, el cuento se configura como un recurso educativo poderoso en la educación infantil, tanto dentro del contexto formal como informal, pudiéndose usar con fines de aprendizaje de la coeducación.

Para comprender la coeducación es importante conocer su historia, ya que ésta se ha ido abriendo paso durante los últimos años dentro de los sistemas educativos principalmente del sistema educativo español, todo esto a partir de diversas experiencias que han ido cuestionando los planteamientos tradicionales de un modelo educativo que confundía la igualdad de acceso a la educación con la educación para la igualdad de oportunidades.

Estas experiencias se han encargado de desmentir esta idea y han detectado ámbitos del proceso educativo y de sus resultados en los que se pone de manifiesto

que esa supuesta igualdad no resulta ser tal y que, hoy por hoy en la escuela, todavía perduran elementos que reproducen y perpetúan el sexismo y las diferencias entre los futuros hombres y mujeres que formaran nuestra sociedad.

Los nuevos retos a los que se enfrenta el sistema educativo: la interculturalidad, el respeto al medio ambiente, la normalización del uso de idioma extranjero, la necesidad de aportar resultados, etc., han podido desviar la atención sobre la Igualdad de Oportunidades en la educación y, en ocasiones, se ha podido llegar a pensar que la batalla por la igualdad entre hombres y mujeres estaba ganada. Sin embargo, un análisis detallado de la situación actual demuestra que aún queda mucho por hacer para garantizar la Igualdad de Oportunidades en la educación de los niños y las niñas (Guía de Coeducación Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, p.11).

Debido a que existe esta preocupación por garantizar la igualdad de oportunidades en la educación existen organismos se han preocupado por investigar, publicar guías útiles para que los centros escolares puedan llevar a cabo una enseñanza coeducativa.

Tal es el caso del Instituto de la mujer en España quien a partir de una ardua investigación presenta “La Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres.” También en colaboración con el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) y la cofinanciación de EEA-Grants pone en marcha el proyecto “Plurales”.

La Guía pretende ser una herramienta útil que en manos de los agentes de la comunidad educativa, especialmente el profesorado y las direcciones de los centros, sirva para avanzar en la implantación del modelo de escuela coeducativa.

Sus contenidos resumen de forma breve y manejable los tres últimos estudios y publicaciones impulsados por el Instituto de la Mujer sobre la Coeducación en España y que a su vez se valieron de una extensa bibliografía para su realización.

A lo largo de la guía se explica qué se entiende por Coeducación y que elementos determinan el modelo de escuela educativa. Además, se da una visión panorámica de la coeducación en España a través de las normas que la dan cabida en el sistema educativo, las instituciones que la impulsan y las experiencias desarrolladas. A su vez, se aporta una herramienta para detectar buenas prácticas coeducativas con un catálogo de algunas de ellas para facilitar e impulsar su extensión. Después, se responde a algunas preguntas clave sobre qué hacer para desarrollar una práctica coeducativa.

También se incluye una batería de indicadores para realizar el seguimiento de algunos de los aspectos que resultan claves en la igualdad de oportunidades en la educación de niños y niñas. Y, por último, se facilita una serie de recursos telemáticos y bibliográficos que pueden resultar útiles para el desarrollo de un modelo coeducativo.

Por otra parte, el proyecto Plurales con el objetivo de desarrollar una herramienta que facilite la incorporación de cambios en el modelo educativo a través del desarrollo e implementación de Planes de Igualdad en las escuelas hace, por tanto, una propuesta que aspira a facilitar al personal docente la tarea de mejorar la

calidad del sistema educativo a través de la incorporación del modelo coeducativo como modelo pedagógico.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha mostrado gran interés y compromiso a este respecto, reconociendo la necesidad de actualización y capacitación del magisterio para su incursión en el currículum; esto se ha reflejado en la elaboración y puesta en práctica de cursos con enfoque de equidad entre los géneros, dirigidos a las tres vertientes que se manejan: maestros y maestras frente a grupo, personal directivo y de supervisión, y apoyos técnico pedagógicos.

Por su parte, el Instituto Nacional de la Mujeres (INMUJERES), a través del Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres, PROEQUIDAD 2000-2006, plantea como objetivo general: potenciar el papel de las mujeres mediante su participación, en condiciones de igualdad con los hombres y en todas las esferas de la sociedad, así como la eliminación de todas las formas de discriminación en su contra, a fin de alcanzar un desarrollo humano con calidad y equidad.

A partir de este objetivo, el PROEQUIDAD define ocho áreas de atención prioritaria: derechos humanos, desarrollo económico sustentable, combate a la pobreza, educación, atención a la salud, combate a la violencia contra las mujeres, participación en la toma de decisiones, y revaloración de la imagen de las mujeres.

Y en relación con el área de educación, se destaca que ésta:

debe buscar el cambio y la transformación permanente de las realidades en las que vivimos; ello implica que en todos los centros educativos y fuera de ellos, con una firme voluntad política, debemos educar en el sentido más amplio de la palabra, con un sentido de justicia y equidad.

En la vida cotidiana de las escuelas y, particularmente en las aulas es donde se establecen relaciones que promueven y transmiten valores, reglas, normas y formas de comportarse al prescribir y reforzar de manera estigmatizada los estereotipos de género. (INMUJERES 2002, p. 54.)

Tanto la SEP como el INMUJERES han estado trabajando de manera conjunta, en un afán por lograr la equidad de género evidencia de esto es que por medio de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, impulsan la creación de cursos como el que ahora se propone: “Construyendo la equidad de género en la escuela primaria”.

El presente curso va dirigido a maestros y maestras frente a grupo, así como a personal de apoyo técnico pedagógico a nivel primaria; su propósito es que los destinatarios identifiquen y sean conscientes de la transmisión y promoción de los estereotipos de género femenino y masculino en el escenario escolar, vía currículum explícito y currículum oculto. El curso también tiene como objetivo proveer las herramientas necesarias para que, desde un enfoque de equidad entre los géneros, los y las participantes sugieran y propongan formas alternativas y creativas para eliminar el sexismo y los estereotipos de género femenino y masculino. El motivo de esto último es que la existencia de estereotipos y roles diferenciados derivan en diferentes formas de sexismo y discriminación, especialmente en contra de las niñas, constituyendo un serio obstáculo para el logro de la equidad.

Este curso permitirá que maestras y maestros adquieran las herramientas para que de facto se vea concretada una política educativa basada en la coeducación; es decir, que favorezca el desarrollo de habilidades, competencias académicas, actitudes, valores y comportamientos, dentro de un marco de la equidad entre las niñas y los niños.

A su vez la Secretaría de Educación Pública en Aprendizajes Clave para la educación integral, que es la denominación para el nuevo Plan y Programas de Estudio para la educación básica plantea un conjunto de principios pedagógicos, que forman parte del Modelo Educativo del 2017 y por tanto guían la educación obligatoria dichos principios permiten que el docente consiga transformar su práctica al analizar si están cumpliendo con los propósitos de la educación en preescolar o si están guiando su práctica tomando como base los principios pedagógicos que plantea el modelo educativo.

Uno de estos principios permite que el docente guíe el conocimiento de los alumnos promoviendo la inclusión, y que fomente ambientes de respeto lo cual prohibirá cualquier tipo de distinción o discriminación sobre cualquiera de los alumnos por razón de género ya que además estaría violando los derechos humanos y no estaría cumpliendo con dicho principio

Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.

Los docentes han de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.

También deben identificar y transformar sus prejuicios con ánimo de impulsar el aprendizaje de todos sus estudiantes, estableciendo metas de aprendizaje retadoras para cada uno.

Fomentan ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos.

Las prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación

activa de todos y el diálogo son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes. (Aprendizajes Clave para la educación integral, Plan y Programas de Estudio para la educación básica, p.122).

Así mismo el plan define como propósitos de la educación preescolar que los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente

Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en sociedad, reconociendo que las personas tenemos atributos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.

Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.

Si se cumplen dichos propósitos en cualquier aula de preescolar se podría decir que se estaría garantizando que en las aulas los maestros puedan llevar a cabo una práctica educativa debido a que los alumnos se estarían apropiando de valores necesarios para poder convivir bajo este principio.

No sólo existen organismos que se han dedicado al estudio de la coeducación, existen múltiples autores que se han preocupado por investigar sobre este tema especialmente en la educación infantil tal es el caso de Velasco (2012), quien realiza

un estudio sobre coeducación en el aula de Educación Infantil (5 años), para analizar si actualmente se lleva a cabo la coeducación en los centros educativos y si existe una igualdad efectiva entre niños y niñas sin distinción del sexo. Dicho estudio, mostró resultados relacionados con estereotipos de género, actitudes y comportamientos del profesorado, materiales coeducativos, etc., pero no siempre positivos.

Con una línea de investigación parecida Hernández (2014) lleva a cabo un trabajo de fin de grado titula “¿Existe coeducación en las aulas de infantil? Análisis de una experiencia” cuya finalidad es analizar si en la actualidad se lleva a cabo verdaderamente la coeducación en las aulas de Educación Infantil, partiendo de un estudio, llevado a cabo en un aula de tercero de Educación Infantil de un colegio público ubicado en la ciudad de Valladolid, si la normativa se cumple en la realidad o no es decir, si existe un modelo educativo único que valore por igual a ambos sexos. En este examina brevemente la evolución de la coeducación desde el siglo XIX hasta hoy en día analiza la teoría de la coeducación y su manera de aplicarla al aula.

Quesada (2012) en su investigación “Cuentos infantiles como arma coeducativa” estudia la coeducación como propuesta pedagógica para visibilizar y denunciar los aspectos sexistas, desiguales y discriminatorios que aún se encuentran en el sistema educativo español. Para este estudio se centra en la literatura infantil, más concretamente en los cuentos infantiles, para comprobar si los valores que éstos transmiten sirven para crear modelos de comportamiento y de vida en niños y niñas de entre 0 y 6 años de edad, tomándolos como modelos verdaderos y acordes con la realidad.

Retomo estas investigaciones ya que la línea que sigue esta investigación tiene similitud a ellas, ya que a través de este proyecto se pretende comprobar si la

literatura infantil puede ser utilizada como estrategia didáctica para favorecer la coeducación en un grupo de tercer grado de educación infantil. Y los documentos ya mencionados me permitirán contrarrestar los resultados que ellos obtuvieron al hacer sus análisis con los que yo tendré y determinar si los objetivos planteados se cumplieron. Además de que brindar información que es pertinente considerar a momento de contestar las preguntas que yo he planteado para esta línea de investigación.

Como parte de esta investigación se propone fomentar el gusto por la literatura en los alumnos y potenciar los valores de tolerancia y respeto que ya existen en el grupo.

Para seleccionar una literatura infantil y juvenil coeducativa es importante analizar, reflexionar y dotar de significado y valores igualitarios a las lecturas que se ponen a disposición de niños y niñas, de chicos y chicas.

A pesar del camino recorrido todavía hoy cuesta encontrar libros sin prejuicios ni estereotipos que perpetúan la división de la sociedad en razón del sexo, los autores Diekman y Mormen (2004) revelan que las lecturas de la LI calificadas como sexistas y no sexistas, y que suelen utilizarse en la escuela con fines didácticos, presentan al personaje de la mujer estereotipado. Siempre es la que como concluye su estudio se ocupa de las tareas domésticas. (cit. en Díaz, 2009)

Gooden y Gooden (2001), por su parte analizan 83s álbumes-ilustrados publicados entre 1995-1999 en los que el papel de la mujer, protagonista principal de la acción es fundamental para el desarrollo positivo de la acción narrativa. De este modo, el rol de la mujer contribuye en este caso a eliminar estereotipos de personajes débiles ligados normalmente a la mujer. (cit. en Díaz, 2009)

Desafortunadamente, al igual que en otros ámbitos de nuestra sociedad, los roles y estereotipos de género están presentes en la literatura infantil y juvenil, persistiendo la influencia de valores que no transmiten igualdad, y que convierten a niños y niñas, chicos y chicas, en hombres y mujeres que reproducirán relaciones de desigualdad que se perpetuarán en el tiempo.

Por ello no se puede seguir negando a un sexo los comportamientos que se le exigen al otro, si queremos que niños y niñas puedan elegir libremente su camino en la vida.

Estos comportamientos de género se construyen con una implicación temática, a su vez son los personajes estereotipados de gran influencia para la construcción del comportamiento en los infantes. Aquello promueve en las niñas estereotipos de pasividad, ingenuidad, dependencia, miedo, obediencia, cuidado, belleza, reproducción, entre otros mientras que en los niños que deben ser protectores, valientes, fuertes, agresivos, bellos, etc. Mostrando con ello que son receptores y receptoras de las normas sociales, a partir de las cuales construyen su identidad de género.

Pero si se le apuesta a un enfoque de resistencia es necesario situarse desde un juicio crítico frente al contenido de los mensajes de los cuentos infantiles, donde se busque un tipo de literatura alternativa a estos modelos tradicionales. Con ello es indispensable atender aspectos como el título, los personajes, sus funciones, las ilustraciones, el uso del lenguaje y el final ya sea cerrado o abierto, porque son elementos que permiten determinar si son cuentos convencionales o no convencionales.

Puesto que aquello permite educar desde la coeducación, es decir educar desde la igualdad para que sean ellas y ellos los que puedan elegir libremente, en donde se les permita no considerar lo masculino como la única forma de ver la vida, de lo que es adecuado o no, dejar que naveguen por maneras múltiples de ser. De esta manera es indispensable utilizar otro tipo de literatura infantil a la convencional, que rompa estos esquemas, trascienda mucho más de lo que hay, que permita mostrar mundos alternativos en donde la niña y el niño explore, indague, reflexione, se maraville por aspectos que su realidad homogeneizadora le niega como lo es la fantasía, la imaginación, la creación, ver que existen otros mundos posibles, justos y equitativos.

En definitiva, hay que asumir la responsabilidad social de transmitir la igualdad a las futuras generaciones, tomando conciencia de la importancia que tiene, en este sentido, la lectura, por lo que libros infantiles y juveniles deben reflejar diversidad de modelos todos posibles y válidos socialmente.

El desarrollo de esta investigación parte de la premisa de que la coeducación se puede favorecer desde la escuela a través de distintas estrategias didácticas, este estudio se centra en la literatura infantil como recurso para promover una construcción personal y social más igualitaria.

CAPÍTULO 2

2.1 Diseño general de la investigación

Planteamiento del problema

Entre las características que presentan los sujetos de investigación, se detectó que los integrantes del grupo de 3°B son niños que demuestran relaciones interpersonales en proceso, son respetuosos y generan lazos de amistad con sus compañeros, competencias sociales que les permitirán relacionarse en otros contextos. El interés por abordar el tema de coeducación es precisamente potenciar estas competencias interpersonales a partir de la apropiación de actitudes que permitan a los alumnos de este grupo aprender bajo el principio de coeducación.

La educación para la igualdad es una necesidad en el contexto actual que exige de todas las personas que intervienen en el contexto educativo un compromiso firme para ofrecer una educación que busque la igualdad efectiva entre mujeres y hombres.

La importancia de la coeducación en la etapa preescolar es crucial, ya que es durante estos años cuando se comienza a desarrollar la personalidad del individuo e inicia su desarrollo social y moral. Es por ello que se vuelve fundamental educar al alumnado en prácticas igualitarias, libres de estereotipos y comportamientos sexistas, donde no exista un modelo que remarque las diferencias de género, sino un modelo a favor de las personas. Por ello, es fundamental guiar al alumnado para reconocer y promover la igualdad de género, pues no se debe olvidar que ellos son la base de la futura sociedad.

En este sentido, se destaca la importancia de promover dichas actitudes en los niños preescolares con la intención de educar desde la igualdad. Si bien es cierto, los niños en edad preescolar desarrollan competencias pro sociales, los roles son adquiridos desde la casa; son la familia, el entorno social, y la escuela, los ámbitos donde aprenden estereotipos que condicionan la vida futura de hombres y mujeres; muchas veces las perspectivas de género e igualdad limitan el desarrollo ajeno de las capacidades y potencial humano.

La vida en sociedad requiere aprender a convivir y supone principios compartidos ente todos los seres humanos, tanto de forma personal como en entornos virtuales. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes prácticas que sustenten inspiren y legitimen el quehacer educativo. (SEP 2017. p.30)

El uso habitual de coeducación hace referencia a “la educación conjunta de hombres y mujeres” (Instituto Andaluz de la Mujer, 2007, p.16), además habla de la eliminación de todas aquellas características que se asocian a un sexo u otro, es decir, los conocidos estereotipos que muchas veces deciden cómo deben ser los niños y niñas, o qué cosas deben hacer.

Se puede decir que la coeducación no sólo busca el desarrollo por igual capacidades de niños y niñas, sino que pretende que se valoren, toleren, y respeten las diferencias individuales de cada persona independientemente del sexo. Y desde la docencia se deben reconocer las potencialidades y las características individuales que marcan las diferencias.

Dependiendo de las distintas sociedades, se imponen unas características u otras a las personas en función de su sexo desde que se nace, por lo que el papel de la educación es muy importante en la construcción del individuo y, sobre todo, su entorno familiar. “Bien pronto, en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas aparecen en contextos que le otorgan significaciones especiales.” (Piaget y García, 1982, p. 228).

Justificación de la investigación

El motivo principal para realizar esta investigación es de entrada, el interés personal por investigar y comprender los factores que permiten a los niños desenvolverse bajo el principio de la coeducación en preescolar, aunado a lo anterior, la relevancia de la literatura infantil como herramienta didáctica para potenciarlo. La sociedad actual en la que interactuamos hombres y mujeres refleja un sesgo en valores como el respeto a la igualdad de género, en todas las sociedades, quizá en algunas en menor grado, se presentan acciones sexistas que repercuten en la disgregación de los derechos humanos que conlleven al bienestar común, es necesario tomar iniciativa para evitar esta situación y precisamente el enfoque de la coeducación alude a estos principios de convivencia, de igual forma, la escuela tiene la misión de educar y formar en igualdad.

Educar a partir de valores humanistas implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aspecto por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a todas las formas de discriminación y violencia. (SEP 2017. p.30)

Y ya que la escuela tiene como misión fomentar estos principios, por qué no iniciar en la educación infantil donde según Rojas (2005) afirma que las conductas

violentas no son instintivas, se aprenden. Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar frutos malignos en la adolescencia. Y si bien los comportamientos y preferencias diferentes que se observan en alumnos y alumnas desde edades tempranas, vienen con unas experiencias y vivencias propias.

Quiere decir entonces que no se trata de desmontar algunos comportamientos o gustos con connotaciones sexistas en la escuela, sino de mostrar y potenciar estas actitudes favoreciendo las relaciones interpersonales con los mismos derechos para mostrar otra opción que respeta a todos y a todas y que quizás no tienen en sus casas.

Se considera viable promover la coeducación a partir de la literatura infantil como estrategia didáctica ya que: La literatura para niños constituye un medio poderoso para la transmisión de la cultura, la integración de las áreas del saber: historia, música, arte, psicología, sociología, etc., el enriquecimiento de los universos conceptuales y la formación en valores. (Escalante y Caldera, 2018).

La importancia de trabajar la literatura infantil como estrategia didáctica para favorecer la coeducación se puede reflejar en el valor afectivo que ofrece al niño(a) a través de la percepción del comportamiento humano ya que la literatura tiene la potencialidad de reflejar la vida, delineando y dando coherencia a la experiencia humana.

Contrario a los hechos que ofrece la escuela, la literatura expresa emociones y calidad de vida. Como señala Chukovsky (1963): “La meta de toda cuenta cuentos consiste en fomentar en el niño, a cualquier costo, compasión y humanidad, esta milagrosa habilidad del hombre para conmovirse con las penurias de otro ser

humano, sentir alegría por la felicidad de otro, experimentar la fatalidad de otro como propia.” (p. 138).

Los libros van a constituir un vínculo muy importante con el mundo de los sentimientos, lo cual es esencial para el desarrollo integral del niño y la mejor manera de lograrlo es a través de la lectura en voz alta.

Cuando los niños no pueden leer de manera independiente, es la lectura en voz alta, en este caso la de un adulto, la que les presenta los significados que ofrecen los libros, puesto que en ese momento el que lee en voz alta es quien le “traduce” al niño el lenguaje escrito que él muy pronto podrá descubrir (Silva, 2001).

Hipótesis

La literatura infantil como estrategia didáctica promueve el principio de coeducación en el grupo de 3°B para crear un ambiente de igualdad y equidad que posibilite la participación de niños y niñas para reconocerse como seres humanos.

Objetivo general

- Promover el principio de coeducación en un grupo de preescolar a través de la literatura infantil como estrategia didáctica para potenciar el desarrollo integral de los niños, promoviendo el respeto y rechazando formas de discriminación y violencia

Objetivos específicos:

- Identificar la literatura infantil que permita fomentar el principio de coeducación para promover el respeto y rechazar formas de discriminación y violencia.
- Promover la participación igualitaria sin distinción de género a través de la literatura infantil.
- Potenciar las actitudes de respeto y convivencia que tienen los alumnos de 3° grupo B para coeducar dentro del aula.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación son cuestiones que orientan hacia las respuestas que se buscan en la investigación. Según (Ferman y Levin, 1979). “No hay una sola forma correcta de expresar todos los problemas de investigación, pues cada uno requiere un análisis particular; pero las preguntas generales tienen que aclararse y delimitarse para esbozar el campo del problema y sugerir actividades pertinentes para la investigación” (p.) en este sentido, el diseño de estas preguntas permitieron guiar el proceso de investigación delimitando el área de acción sin perder de vista los objetivos. A continuación, se redactan las preguntas que se formularon para éste trabajo:

1. ¿La lectura en voz alta es una estrategia didáctica que promueve la coeducación?
2. ¿La LIJ como estrategia didáctica propicia el desarrollo de actitudes que eviten acciones de exclusión o discriminación y violencia a través de las narraciones de literatura infantil?
3. ¿Qué mencionan los planes y programas vigentes sobre el aprendizaje de la coeducación?
4. ¿De qué manera se vincula la promoción de la coeducación con la literatura infantil?

5. ¿Cómo elegir la literatura infantil pertinente para propiciar la coeducación?
6. ¿Con cuáles aspectos de la LIJ se identifican los niños?
7. ¿Qué impacto tiene la LIJ en el desarrollo de la coeducación?
8. ¿De qué manera se puede evidenciar el desarrollo de la coeducación en el preescolar?

Variables

Variable independiente

La diversidad de integrantes del grupo focal se puede observar desde la cantidad de niños y niñas que lo integran, también de la situación familiar en que se encuentran los padres de familia: casados, unión libre y madres solteras, así como la profesión que tienen los padres de familia: obreros, comerciantes, profesionistas y amas de casa; tanto la situación familiar y la ocupación que tienen padres de familia del grupo determina quien está a cargo del alumno y cuál es el tiempo que interactúan entre sí. También existe diversidad en los valores que les son enseñados a los alumnos desde el hogar como el respeto, la equidad y la igualdad, estos factores permean en la investigación de una forma significativa ya que los padres de familia son los principales actores de transmitir en los niños y niñas los valores que rigen el principio de coeducación.

Metodología

La metodología utilizada para este trabajo es de tipo investigación-acción cuya expresión se remonta al año de 1946 utilizada por Kurt Lewin como “forma de estudio de las realidades sociales, con la intención de intervenir en las situaciones para mejorar la acción. Centrándose en su utilización como estrategia dentro del contexto educativo.”, y retoma Latorre (2005) la investigación-acción “como una forma de indagación realizada por el profesorado para mejorar sus acciones

docentes o profesionales y que les posibilita revisar su práctica a la luz de evidencias obtenidas de los datos y del juicio crítico de otras personas” (p.5).

En este sentido, se define la investigación/acción como método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica.

En el sentido más amplio, según (Cohen,1990) podemos decir que la investigación-acción implica una reflexión relacionada con el diagnóstico en un primer paso, donde se analizan los problemas y se plantean las hipótesis y una intervención donde se prueba un experimento de cambio aplicado a una realidad social (citado por Begoña 1992, p.109).

Dado el tipo de investigación, la metodología seguida en esta es explicativa, ya que como menciona Sampieri (2014), va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, “su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables”. (p.95).

La investigación presenta características de enfoque mixto, la decisión de hacerlo mixto es que este enfoque permitirá recabar información cualitativa y cuantitativa y no solo limitarme a uno de ellos.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri 2008).

Además de lo que representa este enfoque se obtiene una ventaja que es útil para mi investigación ya que a través de este enfoque puedo lograr una perspectiva más amplia y profunda del tema de investigación (Newman et al., 2002).

Lieber y Weisner (2010) señalan que los métodos mixtos “capitalizan” la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa. La primera representa los fenómenos mediante el uso de números y transformaciones de números, como variables numéricas y constantes, gráficas, funciones, fórmulas y modelos analíticos; mientras que la segunda a través de textos, narrativas, símbolos y elementos visuales. Así, los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir nuestro entendimiento de ellos. (Sampieri 2008. p 537)

Como se menciona anteriormente este enfoque permitirá una recolección y análisis de la información más amplia y utilizar diversas técnicas de recolección y análisis de información, así como interpretar esta información de ser necesario para su mejor comprensión.

Entre las técnicas que utilicé para la recolección de la información son:

La observación participante la cual se refiere a la introducción de la investigación en el escenario de estudio, funcionando éste como instrumento de recogida de datos. En palabras de Taylor y Bogdan (1986) "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo". (p.)

Un instrumento que complementa esta técnica es el diario de observación en el cual se registraron hechos importantes para la investigación, entre ellos el contexto escolar del jardín de niños.

Otro instrumento que se utilizó para identificar la interacción grupal fue un test socio métrico, mediante esta técnica se recopiló información relevante acerca de las relaciones socio afectivas que se dan en el grupo, permitiendo conocer si existen situaciones de rechazo entre compañeros.

El desarrollo de esta investigación parte de la premisa de que la coeducación se puede favorecer desde la escuela a través de distintas estrategias didácticas, este estudio se centra en la literatura infantil como recurso para promover una construcción personal y social más igualitaria.

Para este trabajo de investigación se seleccionó literatura infantil mediante un proceso metodológico que consistió en la realización de una rúbrica que permitiera analizar todos los elementos del cuento o libro álbum, dicha rúbrica se realizó tras la revisión teórica de la lectura llamada “Lectura y evaluación de álbumes completo” de la autora Silva (2005) en la cual expone tres momentos que permiten la evaluación de un libro-álbum los cuales responden a tres preguntas: ¿Cómo funcionan? ¿de qué tratan? ¿Qué experiencias ofrecen a los lectores?

En el primer punto se analizó el conjunto de las páginas del libro-álbum para definir cómo funciona y resaltar los aspectos significativos de éste. Así mismo se enlistan los aspectos que se pueden considerar para conocer la manera en que funciona un libro álbum. Los aspectos que propone la autora son los siguientes:

- Aspectos materiales del libro álbum
- Aspectos gráficos
- La narración: historia y discurso,
- Elementos de la historia,
- Los elementos del discurso,
- El discurso de la ilustración,
- El discurso textual
- El discurso formado por el texto y las ilustraciones.

Como segundo punto debemos analizar la información para evaluar el contenido temático e ideológico del libro-álbum para lo cual se considera:

- La comunicación narrativa.
- El tema.
- La propuesta creativa.

Y el último punto, ¿Qué tipo de experiencias ofrece el libro álbum seleccionado al lector o en este caso al oyente? Según Silva (2005) en este apartado es “importante familiarizar a los lectores con el funcionamiento de las historias... considerar la vinculación emocional y cultural que los lectores potenciales puedan tener con la lectura del libro-álbum y pensar si se contribuye a ampliar el universo estético de los niños.”

Además de las rubricas se elaboraron guías que fueron utilizadas en los grupos de discusión, para éstas se tomó como referencia el enfoque “Dime” propuesto por el autor Chambers (2007) a pesar de que esta guías se estructuran bajo una serie de preguntas, que pueden clasificarse en básicas, las generales y las especiales “el interés enfoque *dime* no es que los lectores de cualquiera edad, reciban listas de

preguntas para que las respondan una tras otras, oralmente o por escrito” (Chambers, 2007, p 116).

Bajo este enfoque se pretende asumir un diálogo sobre el libro, permitiendo compartir tres situaciones: el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones que brinda la narración, con el propósito de analizar la comprensión lectora de los niños.

A su vez, las respuestas dadas por los alumnos se concretaron en una tabla para su mejor análisis, clasificando las respuestas que los alumnos dieron en cada grupo de discusión según las categorías de Sipe (2010).

Según Sipe (2010), hay cinco tipos básicos de respuestas que tienen los niños pequeños cuando hablan de los álbumes ilustrados que se les leen en voz alta, la teoría de la comprensión lectora desarrollada por Sipe (2010), sugiere que esas respuestas representan cinco tipos distintos de comprensión lectora que son: analítica, intertextual, personal, transparente y performativa.

Sipe (2010) concluye que a literatura infantil ofrece a los niños una forma de experimentar la realidad a través de la experiencia ajena y les ofrece experiencias nuevas que no tendrían en su vida cotidiana. La literatura infantil y la comprensión literaria aportan a los niños potenciar, profundizar y ampliar sus concepciones de quien son y como forma parte de su familia, su comunidad y un mundo más amplio.

En otra de las actividades realizadas para esta investigación además de asumir un dialogo sobre el libro, tomando como referencia el enfoque “Dime” propuesto por el autor Aidan Chambers (2007) se realiza un segundo momento con producciones graficas por parte de los alumnos respecto a lo que se ha dialogado, los resultados

obtenidos tendrán como base las propuestas por el mismo autor, siendo éstas tres categorizaciones las que se utilizarán para la clasificación y el análisis de ellas:

1. Compartir el entusiasmo: delimita las respuestas de los niños en variantes de entusiasmo dividiéndolas en dos: “lo que les gusta y lo que no les gusta”
2. Compartir los desconciertos: se refiere a los elementos de la historia que lo han dejado desconcertado, las cosas que encuentra difíciles de entender, en este sentido, Chambers (2007) sugiere preguntar “¿Qué quiso decir cuándo...? o ¿Entendiste la parte en donde...? Chambers (2007) menciona que “Al compartir y resolver las dificultades en los elementos desconcertantes de una historia podemos descubrir qué significa esa obra escrita para cada uno de nosotros” Una vez, delimitada la respuesta de los niños, se puede plasmar de manera gráfica aquello que no entendieron para su interpretación posterior.
3. Compartir las conexiones: se refiere a descubrir patrones en la historia, Chambers (2007) menciona lo siguiente “Intente llevar su atención hacia los patrones de la historia en los cuentos populares (Los tres hijos, el tercero de los cuales realiza tres pruebas para ganar el premio, por ejemplo; el repetido: “soplare y soplare hasta tirar tu casa” en los tres cochinitos); los patrones de ritmo y rima en una letrilla, y los patrones visuales en las ilustraciones y en la decoración que nos ayudan a darle sentido a una imagen. Ellos pronto lo entenderán y ampliarán cada vez más su capacidad para hallar patrones.” Se trata de comparar sucesos, personajes o lenguaje de la historia con eventos, personas o lenguaje que los niños conocen personalmente.

Participantes

La investigación sobre la promoción de la coeducación en alumnos de preescolar a través de la literatura infantil se llevó a cabo en el jardín de niños “Benito Juárez García” con dirección en calle Ocampo #100, Fracción San Leonel, entre las calles Cointzú y Camino antiguo a Españita en la ciudad de San Luis Potosí, San Luis Potosí. En el grupo de 3°B de preescolar que comprende un total de 25 alumnos de los cuales son dieciséis niños y nueve son niñas.

El jardín de niños “Benito Juárez García con clave 24DJN0392U, zona 02, perteneciente a la Secretaria de Educación de Gobierno del Estado se encuentra ubicado en la colonia San Leonel, al suroeste de la ciudad de San Luis Potosí las características contextuales de la colonia son las siguientes (Anexo 1):

Cuenta con los servicios básicos de pavimentación, alumbrado y agua y su ubicación facilita el acceso de los alumnos para asistir al jardín de niños, pueden acceder en transportes públicos como: camiones, camionetas, carros, motocicletas y bicicletas. En su contexto existe vandalismo e inseguridad, este dato se obtuvo de un análisis del contexto por parte de la dirección del jardín y se dio a conocer en el consejo técnico escolar.

El jardín de niños se localiza en la calle Ocampo #100, calle por la cual pasa el transporte público con ruta siete “Pedro Vallejo”, atrás del jardín, se encuentra un parque y unas canchas, que permiten el juego recreativo en los niños cercanos a la zona. De un costado a éstas, en la calle Camino antiguo a Españita hay una tienda de abarrotes y a cuatro cuabras sobre esta misma frente al jardín podemos localizar la Unidad de medicina familiar no. 49, al otro costado de las canchas en la calle Cointzú hay una panadería, tres cuabras enfrente del jardín sobre esta misma calle

se encuentra un Oxxo y dos cuadras atrás del jardín en la Avenida Constitución por la cual pasa el transporte público con ruta ocho “Constitución” podemos localizar el panteón Española.

El conocimiento del contexto familiar es de suma importancia ya que este incide en el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los alumnos, por ello los docentes a través de las entrevistas a los padres de familia registraron y obtuvieron información respecto a la situación familiar: nivel de estudios de ambos padres, ocupación, acceso a la tecnología, religión etc. la cual se integró al expediente de los alumnos y se conjuntó y dio a conocer en la primera sesión de Consejo técnico escolar. (Anexo 2).

Conocer estos datos es de suma importancia para la investigación ya que permite conocer el contexto y de cierta manera los factores que intervienen en el desarrollo de los niños en el caso de la situación familiar en que viven los alumnos permitirá ver quiénes son los principales actores familiares que transmiten los valores en los alumnos.

- **Contexto interno**

A lo que refiere el contexto interno, el jardín se encuentra en buenas condiciones, cuenta con servicios básicos como luz agua, teléfono y en algunas áreas de este internet. (Anexo 3).

Con un horario de 8:45 a 12: 30 hrs atiende a una población de 182 alumnos los cuales 83 son niños y 99 son niñas en un rango de edad de tres a cinco años que se distribuyen en tres grupos de tercero: 3°A con 25, 3°B con 25, 3°C con 24; tres de segundo: 2°A con 26, 2°B con 22, 2°C con 26 y dos de primero 1°A con 16 y 1°B con 17.

Tiene nueve aulas de las cuales ocho son las que conforman los salones de cada grupo y otra que es el aula de usos múltiples donde se imparte la clase de música, cuenta con dirección, biblioteca en la que además de fungir como biblioteca se usa para guardar algunos materiales, también hay tres áreas de baños de las cuales una no está en función, en otra se ubican los baños de las niñas, de los niños, en otra los baños para el personal de la institución, también cuenta con dos patios el principal que esta techado, otro que funge como estacionamiento, un área de juegos en la que encontramos, columpios, resbaladillas sube y bajas además de una red para trepar. Además, dentro de la institución hay señalamientos, extintores de fuego, salidas de emergencia y botiquín de primeros auxilios. Cuenta también con recursos electrónicos como 1 televisión, 3 computadoras en uso, 3 fotocopiadoras 1 aparato de dvd, 3 proyectores de cañón, grabadoras en cada aula y 1 equipo de sonido.

Dentro de la institución laboran actualmente trece personas, entre ellas directora, secretaria, ocho educadoras, un maestro de inglés y dos personas de mantenimiento.

El grupo focalizado para esta investigación es el 3°B el cual se ubica a un costado del patio principal entre la biblioteca y el aula del grupo de 2°B. El aula que ocupa el grupo cuenta con espacio apropiado para llevar diversas actividades, dentro de ella se encuentran diez mesas, un escritorio, 25 sillas que corresponden a los alumnos y una silla para la maestra, también podemos encontrar un estante con los casilleros de los niños, otro donde se ubican los materiales lúdicos de los educandos y uno más para el material de limpieza y también un pequeño rincón de lectura que carece de cuentos, alguno de los libros que dispone este rincón no se encuentran en buenas condiciones y otro materiales son los nuevos libros que ofrece el nuevo modelo educativo.

El grupo está compuesto por un total de 25 alumnos de los cuales 17 son niños y nueve son niñas y están en una edad promedio de 5 años cumplidos.

- **Grupo**

A partir de las observaciones realizadas a través del diagnóstico inicial se rescata del grupo de 3°B que los niños muestran actitudes alegres, respetuosos y que conviven entre sí, muestran interés por los libros y le gusta llevar a cabo juegos y cantar canciones, algunos, los más pequeños muestran dificultad en articular algunas palabras, dichas características son propias de acuerdo a la edad que presentan. muestran mayor atención en actividades con material visual y concreto.

De manera más específica y acorde a la guía de observación por aprendizajes esperados y a las actividades exploratorias que se aplicaron durante la primera jornada de practica se obtuvo la siguiente información diagnóstica sobre los aprendizajes y o conocimientos que muestran tener los alumnos. (Anexo 4).

57.6% de los alumnos solicitan la palabra para participar y escuchan la opinión de sus compañeros, el otro por ciento es necesario recordarles que existen turnos para participar 73.02% expresan con eficacia sus ideas acerca de diversos temas y atiende lo que se dice en interacciones con otras personas, narran anécdotas, siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, con entonación y volumen apropiado para hacerse escuchar y entender.

96% del total de los infantes mencionan características de objetos y personas que conoce y observa. En ocasiones es necesario guiar mediante preguntas para que les sea posible describir ya se objetos o personas. Solo 73.02 % de total logran identificar su nombre.

De acuerdo al campo de pensamiento matemático pude observar que al menos tienen un rango de conteo hasta 15 pero solo el 23.07% logra identificar los números del 0 al 5 y 76.92% del 0 al 3.

Del campo de exploración y conocimiento del mundo natural y social 96% del total de los alumnos describe y explica las características comunes que identifica entre seres vivos y elementos que observa en la naturaleza, 73.02% comunica sus hallazgos al observar seres vivos, fenómenos y elementos naturales, utilizando registros propios. 84.61% identifican como llevar una sana alimentación.

En cuanto a las áreas de desarrollo personal y social.

Lo que refiere al área de artes, pude observar mediante la clase de música y algunas actividades propuestas que implicaban cantar o bailar que 96.15% del porcentaje de los alumnos crean y reproducen secuencias de movimientos como gesto posturas corporales con o sin música, parece que le es más fácil cuando las realizan de manera colectiva porque se muestran con más confianza que si lo hacen de manera individual.

También el 88.46% de los alumnos baila y se mueve espontáneamente con música variada coordinando sus movimientos y desplazamientos el otro porcentaje tiene dificultad o realiza las cosas hasta que se le hace la petición por segunda ocasión.

En el área educación física 88.46% de los niños realizan fácilmente movimientos de locomoción, manipulación y estabilidad ya sea por medio del juego individual o colectivo.

Lo que respecta al área de desarrollo personal y social de educación socioemocional, se observó que 100% de los alumnos reconocen características propias como color de cabello, ojos, y tamaño e identifican qué les gusta y disgusta, por ejemplo la comida, sus programas favoritos de televisión, su animal favorito, esto les permite a su vez conocer características de sus compañeros y encontrar semejanzas y diferencias entre ellos, aceptando las opiniones de sus compañeros, reconocen y nombran situaciones que le generan alegría, seguridad, tristeza, miedo o enojo, y expresan lo que sienten.

Reconocen lo que pueden hacer con ayuda y sin ayuda. Solicitan ayuda cuando la necesita y la mayoría se muestran solidario ante sus compañeros brindando ayuda a quien la necesita, a terminar su trabajo, atar sus cintas, compartiendo material.

A pesar de que se muestran respetuosos ante sus mayores y ante sus pares se les tiene que recordar en ocasiones algunas normas de convivencia que existen dentro del aula y de la escuela ya que hay niños que en discuten con sus compañeros y o no actúan con apego a las normas de convivencia que se establecieron.

Dentro del aula se identifican notoriamente algunos lazos de amistad y relaciones interpersonales que los niños establecen con sus pares. Los aspectos mencionados anteriormente influyen al momento de que los estudiantes eligen a los compañeros con los que más le gusta jugar o trabajar de acuerdo a los intereses que comparten o bien pueden no elegir a sus pares por la conducta que tienen algunos o por que no respetan las opiniones de sus compañeros o sus opiniones lo que lleva a no aceptarlos y dificulta que existan buenas relaciones.

Las relaciones que se establecen dentro del aula se pueden mostrar dentro del sociograma elaborado al principio del ciclo. (Anexo 5).

El análisis del sociograma aplicado en el grupo, muestra una interacción positiva entre los niños y niñas, ya que se refleja en ellos los lazos que establecen los alumnos al relacionarse entre pares, tomando características positivas para relacionarse entre sí. Para la elaboración de éste se diseñó un instrumento (Anexo 6) con dos preguntas directas aplicado a cada niño: ¿Quién es el niño o niña con la que más te gusta jugar? ¿Por qué te gusta jugar con él o ella? La primera determinaría los lazos de amistad que se tienen en el grupo y la segunda por qué existen esos lazos. Para la concentración de los resultados de las encuestas para el sociograma se realizó otro instrumento (Anexo 7).

Para la mejor comprensión del sociograma se representó a las niñas con un cuadrado y a los niños con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los educandos fueron elegidos, las figuras más grandes y con un tono más fuerte se les asignó a los alumnos que fueron elegidos más veces por sus compañeros, de esta manera van disminuyendo tanto el tamaño como el color, quedando más pequeña las demás figuras y en color blanco los que no fueron elegidos por ninguno de sus pares.

Por lo tanto, dentro del grupo se puede observar que tres alumnas (2 CM, 3 MA Y 9 AP) representan el liderazgo del grupo, siendo elegidas en su mayoría por niños.

Existen alumnos que se eligieron entre sí, y además eligieron a otro compañero.

Se observa también que existen dos alumnos; niña (12 R) y niño (24 AU) que sólo se relacionan entre ellos y no conviven con el resto del grupo.

Y por otro lado existen dos alumnos que a pesar de elegir a un compañero con el que les gusta jugar, no fueron elegidos por ninguno compañero lo que podría representar un caso de discriminación.

Al contrario del sociograma positivo, un segundo sociograma arroja resultados negativos (Anexo 8), en éste se analizaron los resultados obtenidos al realizar las siguientes preguntas: ¿Quién es el niño o niña con la que menos te gusta jugar? ¿Por qué no te gusta con él o ella? Considero que estos resultados se dan a la falta de integración de algunos alumnos con sus pares.

Para la mejor comprensión del sociograma, el análisis de los datos se realizó bajo el mismo ejercicio que con el anterior; se representó a las niños con un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los educandos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los escolares fueron elegidos, las figuras más grandes y con un tono más fuerte se les asignó a los que fueron elegidos más veces por sus compañeros, de esta manera van disminuyendo tanto el tamaño como el color, quedando más pequeña las demás figuras y en color blanco los alumnos que no fueron elegidos por ninguno de sus pares.

La diferencia de este sociograma es que los infantes que fueron mayormente elegidos por sus compañeros representan a los niños y niñas con las que menos les gusta jugar al grupo, algunos motivos que externaron, para tomar la decisión era porque sus compañeros o compañeras no los juntaban, les gritaban, los molestaban, les jalaban, decían malas palabras o por que se enojaban muy fácilmente, considero que en muchos educandos se presentan estas características debido al ambiente familiar en el que viven o bien los medios de comunicación que tienen a su alcance. También existen casos en los que lo alumnos tuvieron alguna

experiencia negativa ese día lo que les llevó tener una mala reacción en el momento y esto repercutió al relacionarse con otros.

De los 25 alumnos que existen en el grupo seis niños y siete niñas no fueron elegidos por ninguno de sus compañeros, lo que representa que entre el 52% del total de alumnos no existen conflictos. Entre el otro 48% se podría decir que existen conflictos, de este porcentaje el 16% son niñas que posiblemente se sienten incómodas ante la presencia del género opuesto. El otro 32% son niños cuyo conflicto es con alguien de su mismo género (anexo 9).

Tomando como referencia estas relaciones interpersonales que se generan en el aula y se presentan a través del sociograma, se pretende mediante el análisis de las historias seleccionar aquellas que permitan que entre los compañeros y compañeras del grupo de 3ºB se cree un clima de respeto en donde niñas y niños convivan sin agresiones, respetando la diversidad que existen en el aula, todo esto también dependerá de la comprensión que cada alumno tenga y del sentido que se le dé a cada historia leída frente al grupo, debido a esto, las historias a analizar deberán tener mensaje positivo que permita en los educandos crear un aprendizaje significativo en relación al principio de coeducación.

Los instrumentos utilizados en esta investigación para recabar los datos que permitan observar y analizar las respuestas actitudinales de los niños a partir del principio de coeducación se triangularon a fin de delimitar los resultados de la investigación y determinar la validación de hipótesis y cumplimiento del objetivo.

La triangulación de los datos obtenidos comprende en una primera arista el sociograma y la evaluación diagnóstica obtenida al inicio de esta investigación; una segunda arista comprende la lectura en voz alta, lo que implica el cuerpo de esta

investigación desde la elección del corpus de literatura infantil, el diseño de instrumentos de análisis y la lectura en voz alta de los cuentos; una tercera arista corresponde a recabar la información obtenida a partir del diseño de cuadros que categorizan las respuestas lectoras de los niños según Sipe (2010) y Chambers (2007), las herramientas utilizadas para efectuar esta triangulación fueron: la observación directa, el diario de campo, las fotografías, vídeos, entrevistas y productos de los niños.

CAPÍTULO III Lecturas compartidas

El análisis de esta investigación se efectúa a partir de tres lecturas en voz alta con objetivos graduales, cabe señalar que, para realizar cada una de estas lecturas en voz alta se realizó como primera tarea un análisis del libro álbum que se presentó a los alumnos considerando la temática que expone y texto de Silva (2005) donde se identifican los siguientes elementos:

La primera lectura tiene el objetivo promover la participación igualitaria sin distinción de género a través de la literatura infantil.

Esta lectura se realizó en dos ocasiones el día 22 de febrero con 15 alumnos y el 06 de marzo del año en curso con 10 alumnos, además de llevar a cabo la lectura en voz alta se realizó un grupo de discusión cuyas preguntas se estructuraron bajo el enfoque dime propuesto por Chambers (2007) y las respuestas dadas por los alumnos se clasificaron según las categorías de comprensión lectora que propone Sipe (2010).

La segunda lectura cuyo objetivo era potenciar las actitudes de respeto y convivencia que tienen los alumnos de 3° grupo B para coeducar dentro del aula se llevó a cabo el día 20 de marzo del año en curso en esta actividad participaron 20 alumnos que fueron los que asistieron de los cuales 6 niñas y 14 niños, dicha actividad tuvo dos momentos primordiales la lectura en voz alta y el grupo de discusión mediante las respuestas gráficas de los alumnos.

Por último la tercera lectura tenía como objetivo fomentar el principio de coeducación para promover el respeto y rechazar formas de discriminación y violencia se llevó a cabo el día 27 de Marzo del año en curso bajo la misma dinámica

que la primera lectura en voz alta, se realizó un grupo de discusión con 12 participantes 7 niños y 5 niñas cuyas preguntas se estructuraron bajo el enfoque dime propuesto por Chambers (2007) y las respuestas dadas por los alumnos se clasificaron según las categorías de comprensión lectora que propone Sipe (2010).

Al finalizar las tres lecturas guiadas y recabar los resultados obtenidos, se procedió al análisis de los mismos, como ya se mencionó en el capítulo anterior, el análisis se realizó a partir de la categorización de las respuestas de los alumnos en el caso de la primera y tercera lectura según las categorías de Sipe (2010) y en el caso de la segunda según las categorías que propone Chambers (2007) y a su vez del objetivo que se pretendía con cada una de ellas.

En análisis de los resultados obtenidos se especifican en el desarrollo cada una de las lecturas.

Situación didáctica 1: El libro de los cerdos

- Selección de la historia.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la selección de esta historia se hizo acorde a la rúbrica donde se tomó como referencia a la autora Silva (2005), dicha rúbrica permitió evaluar cómo funcionan, de qué trata y qué experiencias podía ofrecer el libro, al analizar cada uno de estos puntos en la rúbricas se determinó que, tanto el tema texto e ilustraciones del libro-álbum estaban acorde al objetivo y podrían generar en el alumno un aprendizaje positivo por lo que se decidió compartir la historia con los alumnos.

El libro de los cerdos es un libro escrito e ilustrado por Anthony Browne.

- Análisis de la historia

Es una historia que permite captar la atención de niños en edad preescolar por los aspectos narrativos y gráficos que presenta, de acuerdo a los siguientes elementos identificados a partir de las preguntas que propone la autora Silvia Díaz para analizar un libro-álbum: ¿Cómo funcionan? ¿De qué tratan? y ¿Qué experiencias ofrecen a los lectores?

Desde la portada el autor adelanta el argumento de la obra. En ella aparece una mujer, uno de los personajes protagonistas, quien carga literal y literariamente con sus hombres, esposo e hijos, ya que se encarga de todos los quehaceres de la casa, además de su trabajo fuera del hogar. Esa carga se vislumbra en su rostro apagado, sombrío, antítesis de las sonrisas que esbozan sus hijos y marido. (Anexo 10).

Sí, la apatía, ingratitud y pasividad de los personajes masculinos conduce a la señora de la Cerda al evidente agotamiento y abandono de su familia. Sólo deja una nota sobre la mesa que expresa la furia contenida y su punto de vista: “Son unos cerdos”.

Así es, la imagen del momento en que el señor de la Cerda encuentra dicha nota aparece tanto en la contraportada como en una de las páginas de la historia. Es su mano de puerco la que la toma unos segundos más tarde del ingreso a su casa la tarde de la gran sorpresa de la ausencia de ‘su’ señora. Acá comienza a vislumbrarse el conflicto familiar.

En el transcurso de la narración los niños y el padre comienzan a metamorfosearse en cerdos al traspasar la puerta de su casa esa tarde que no hubo nadie que los recibiera. El proceso de transformación no se evidencia ni en la imagen ni en el texto. Hay un salto temporal desde la tarde del abandono, aunque la metamorfosis

se presiente desde la sombra de cerdo del padre proyectada en la pared, más tarde en el picaporte, retratos, estufa, entre otros elementos, hasta la decisión de encarar la vida como cerdos.

Importante también es la relación entre el título y la imagen de la tapa. Al principio desconcierta, ya que los personajes son seres humanos y no cerdos. La familia paradójicamente se apellida De la Cerda y ya desde la primera página donde se presentan los personajes en un espacio determinado, no está en ella la mujer, ya que creemos que no disfruta del afuera debido a las tareas del adentro. No menos significativo es que la palabra “esposa” es la última que se menciona mostrando la indiferencia hacia este personaje.

Evidentemente, la señora necesita dar un escarmiento a su familia y cuando la casachiquero, acuciada por la suciedad de sus paredes, alfombras y utensilios de cocina, entre otros, parece no tener redención, la puerta se abre y es ella, la señora De la Cerda, quien llega como un rayo de luz e ilumina tanta oscuridad, regresa para redimir el desorden familiar.

Sí, es a partir de este momento -en donde el caos comienza a desvanecerse- en donde los personajes masculinos dejan de ser cerdos. Es evidente que se hace presente una vez más el recurso meta ficcional a través de la metamorfosis; los personajes retoman su naturaleza humana y la casa vuelve a la normalidad.

Tanto los hombres como la mujer comienzan a disfrutar de lo que antes no hacían. Así se derriban los prejuicios de que existen ciertas tareas destinadas a unos u otros. Este es uno de los tantos mensajes que nos deja la historia. El alivio de trabajo de la señora De la Cerda la beneficia, ya que la rejuvenece desde la mirada de uno de sus hijos.

Sólo en las dos últimas páginas aparece esta voz protagonista de los hechos. A lo largo del relato es una tercera persona la que narra los sucesos.

El hilo de la historia cambia a partir de la pérdida de la paciencia de la madre quien les aconseja que intenten llevarse bien por lo menos una vez. En este caso, es la mujer la que toma la iniciativa y deja que sus seres queridos experimenten, tomen conciencia y busquen solos la solución a sus problemas.

La obra analizada tiene colores y objetos que son muy significativos ya que amplían la información y nos brindan algunos componentes de cuentos tradicionales, por ejemplo, la sombra del lobo desde la ventana, acechando a los tres cerditos. En cuanto a los colores predominan los pasteles desde los elementos como la tapa, contratapa y guardas. Estos colores nos revelan las imágenes masculinas que dominan la página en su totalidad y en algunos casos salen de ella. Sin embargo, en color sepia se perciben las secuencias relacionadas con la madre cuyo rostro nunca se muestra. La sucesión de imágenes ocupa cuartos de página demostrando su escaso protagonismo y profundizando su estado de sumisión.

Esto se ve claramente en el momento en que el señor De la Cerda está por “comer-devorar” una salchicha. La imagen está repleta de color y es tan grande que no cabe en la página. En contraste con la hoja continua que está dividida en cuatro donde se observa a la mujer en sepia realizando sus quehaceres rutinarios.

El protagonismo de la mujer se alcanza al final de la historia cuando ella ya ha logrado un cambio de actitud en su familia. Se la muestra en el centro de la página, de frente, con colores y sonriente. (Anexo 11).

Es un álbum cuyo contenido brinda a los lectores o en este caso a los y las oyentes situaciones de la vida cotidiana y una oportunidad de discutir sobre cómo resolver este tipo de situación o evitarla, dependiendo del rol o el papel que los niños tengan en dichas situaciones.

- Lectura en voz alta

La presente actividad se llevó a cabo el día viernes 22 de febrero del presente año en un horario de 10 a 11 am en la biblioteca de la institución. Se realizaron en dos momentos: el primero se hizo la lectura del cuento a cargo de la educadora en formación y dirigido a todos los alumnos, el segundo momento consistió en el grupo de discusión para el cual se seleccionarían máximo 10 alumnos, el resto de los alumnos, estarían bajo el cuidado de la maestra titular. Debido a que asistieron solo 15 alumnos se decidió llevar a cabo la lectura y el grupo de discusión con todos los alumnos que habían asistido.

Se acomodaron las sillas de los alumnos en media luna y tomaron asiento de esta manera la docente en formación estaría frente a ellos para llevar a cabo la lectura en voz alta.

Bajo el enfoque de Chambers (2007) las preguntas que guían el grupo de discusión, se diseñan a partir de preguntas directas que inviten a los niños a compartir su experiencia lectora y goce estético sobre el libro, permitiendo compartir tres situaciones: el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones que brinda la narración.

La guía utilizada para este grupo de discusión se estructuró a partir de considerar las primeras impresiones de los niños sobre el libro, identificar los detalles de las

imágenes, observar el diálogo entre la historia y las imágenes y comprender la situación que presenta el libro. (Anexo 12).

Las preguntas se fueron modificando de acuerdo a las situaciones y a las respuestas que los niños y niñas daban, a veces las respuestas eran muy limitadas por lo que se pasaba a la siguiente pregunta, pero había otras respuestas de las que surgían nuevas preguntas o que daban pauta a que más alumnos respondieran dando su punto de vista.

El grupo de discusión inició como tal desde antes de comenzar la lectura del cuento. Después se continuó leyendo no es que se perdiera el sentido de la lectura o no se tomara en cuenta la guía que se estructuró, si no que según Sipe (2010) al permitir 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.

Las respuestas de los niños fueron grabadas para realizar el posterior análisis de acuerdo a las categorías de Sipe (2010), cabe señalar que para este análisis se utilizaron cuatro de las cinco categorías que recaban las respuestas lectoras, dicho instrumento permitió categorizar los tipos de comprensión lectora que demuestran los niños y rescatar sus impresiones posteriores al objetivo planteado. (Anexo 13).

Se resaltan las respuestas de los alumnos en determinados colores para clasificarlas de acuerdo a las categorías de Sipe (2010) esto facilita la localización de las respuestas y la clasificación de ellas en la tabla previa al análisis.

La atención de los alumnos y las alumnas estuvo dispersa durante la lectura, ya que estaban centrados en el evento conmemorativo por el día de la bandera. Cabe señalar, que los eventos organizados por el jardín de niños representaron una variable dependiente en esta investigación, ya que acortaban o bien modificaban por completo en tiempo de lectura prediseñados.

Por tal motivo, se realizó nuevamente la lectura el día 06 de marzo del presente año, esta vez se eligieron únicamente a 10 niños el resto del grupo estuvo en otra actividad a cargo de la titular de grupo, la mayoría de los niños y niñas ya habían estado presente en la primera ocasión.

La finalidad de grupo de discusión no cambió se pretendía compartir tres situaciones: el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones que brinda la narración, sin embargo se consideraron algunas variables, la guía utilizada para este grupo de discusión se estructuró de la misma manera que en la primera lectura solo que en algunos niños y niñas se identificaría las segundas impresiones que, permitiría profundizar en los detalles de las imágenes, historia y comprender la situación que presenta el libro. También se consideró la manera en que se organizó a los alumnos; en esta ocasión los alumnos se sentaron libremente en el suelo y se buscó un lugar en el que los alumnos se sintieran cómodos y no existiera ningún distractor.

Al igual que la primera vez que se leyó esta historia grupo de discusión comenzó antes de dar lectura del cuento, desde el momento en que los alumnos que ya habían participado en el primer grupo de discusión vieron el libro comenzaron a opinar al respecto, se escucharon y registraron las nuevas preguntas que surgieron a partir de ese momento.

Después de seleccionar las respuestas de los alumnos de la primera y de la segunda lectura (Anexo 14) se concentraron en la tabla de clasificación (Anexo 15) donde se puede apreciar que la lectura llevó a los niños según sus respuestas a una comprensión lectora de nivel analítico, intertextual, personal y transparente.

Esta clasificación permite llegar al siguiente análisis:

El objetivo al que se pretendía llegar con esta lectura era promover la participación igualitaria sin distinción de género a través de la literatura infantil.

Nivel analítico:

Los niños usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. Tal es el caso de Tadeo que al observar la portada identifica la ilustración de una familia por lo que él asume que la historia será de la familia, a su vez las ilustraciones en las que se comenta y observa que la familia De La Cerda comía llevan a Joshua argumentar que los integrantes de la familia De La Cerda se convierten en cerdos por comer mucho, sin embargo, Camila recuerda las imágenes (Anexo 16) en donde la madre es la que realiza todo el trabajo sin la ayuda de ningún otro miembro de la familia y argumenta que se convierten en cerdos porque no ayudaban a la mamá, a pesar de no ser la misma respuesta los dos alumnos respetan la opinión que dan; siguiendo con la lectura, Axel se centra en una de las imágenes (Anexo 17), sugiriendo que es la silueta de un perro, la concentración y posiblemente la situación y contexto de la historia llevan a Camila a comentar que no es un perro si no la forma de un lobo, a su vez Axel observa nuevamente la silueta para confirmar la respuesta que Camila da, respetando y aceptándola.

Esta confrontación de ideas por parte de los niños, es un proceso que forma parte de la comprensión lectora, se refiere a la asimilación y modificación de ideas a partir de una conversación que implica poner en juego sus capacidades cognitivas, proceso que se irá desarrollando a lo largo de su vida, sin embargo, se manifiesta desde edades tempranas.

Al observar al lobo que aparece en las ilustraciones los niños crean una hipótesis: hay un lobo que está asechando a la familia De la Cerda por que se convirtieron en cerdos. Al hacer el siguiente cuestionamiento Se dieron cuenta que había un lobo feroz ¿por qué creen que hay un lobo? Tanto niños como niñas se dedican buscar la imagen del lobo en el álbum, ambos pudieron observar detenidamente otras ilustraciones del álbum, Axel observa que en uno de los cuadros falta algo (Anexo 18) , por la forma asimila que es una mesa, sin embargo, Axel al notar que la madre ya no está en casa genera una hipótesis, asumiendo que es la madre quien falta en el retrato. Su participación es importante puesto que invita a sus compañeros a observar aquella imagen en la que la madre falta.

Nivel Intertextual

Es evidente que los alumnos conocen otros textos literarios en los que los personajes principales son unos cerdos esto les permite asociar a los personajes de esta historia, con otros personajes por ejemplo el libro de los tres cerditos, o bien aunque sea otro el personaje que mencionen como es el caso del lobo feroz se encuentra dentro de la misma historia “los tres cerditos y el lobo feroz” la intertextualidad permite que los mediadores de lectura reconozcamos las experiencias previas de lectura de los niños, y a su vez permite a los niños establecer conexiones literarias que abonan a la comprensión de los textos y a la comprensión del tema.

Nivel Personal

Esta categoría es de las que más respuestas tuvo ya que los niños y niñas responden haciendo conexiones entre sus vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos. Para que estas respuestas existieran se dio la oportunidad de que todos los alumnos que quisieran compartir alguna experiencia que les viniera a la mente participaran sin importar si este era niño o niña siempre y cuando se respetaran los turnos de participación, es necesario mencionar que cuando los niños hacen de la historia leída una experiencia propia todos quieren que sus compañeros los escuchen por lo que tuvieron que escuchar para ser escuchados.

Relacionan sus gustos con los personajes del cuento que son unos cerdos a pesar de la conducta que tuvieron los personajes, los asocian con los animales los cuales les gustan mucho tal es el caso de Milie y Joshua que comparte el mismo interés por estos animales.

También comparten momentos de sus vidas personales, en donde justifican por que no son iguales que la familia de la cerda, a diferencia de los personajes quienes no ayudan a la madre ellos comparten entre compañero la ayuda que brindan a su madre o padre a pesar de la edad y el género que tienen, tanto niñas como niños ayudan a sus padres en labores del hogar sin clasificar estos como tareas de niñas y tareas de niños.

- Hallazgos

Los análisis de las respuestas de los alumnos que participaron en el grupo de discusión abonan al objetivo al ver la participación de niños y niñas en el grupo de discusión además de que al participar los niños escucharon las respuestas de sus

compañeros y las respetaron incluso para cambiar su propio punto de vista o la primera impresión que tenían.

Esta participación a pesar de que en el primer momento no fue la misma cantidad de niñas que de niños se hizo de manera igualitaria ya que se dio la oportunidad que todos los alumnos presentes en el grupo de discusión expresaran sus ideas, se creó un ambiente de respeto desde el principio, ya que esperaban que sus compañeros terminaran su participación, esto permitió que todos escucharan las respuestas que cada quien daba y en ocasiones dar su punto de opinión sobre la respuesta de su compañeros.

Ésta situación no sólo favoreció a que existiera una participación igualitaria entre niños y niñas sino que también reconozco el uso de competencias que a lo largo de la formación he adquirido al actuar con un sentido ético respetando la diversidad cultural, lingüística pero sobre todo de género que se presenta en el grupo y a su vez genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos promoviendo un clima de confianza en el aula que permitiera llevar acabo el grupo de discusión y desarrollar los conocimientos que los niños adquirieron mediante la lectura en voz alta.

- Retos:

Uno de los retos que se presentaron en esta actividad para propiciar la participación igualitaria comenzó desde la elección de los participantes ya que en el primer momento eran más niños que niñas, la inasistencia de las niñas era un factor externo que no permitió que participaran la misma cantidad de niñas que de niños.

Otro reto es aceptar las diversas maneras en que los alumnos centran su atención a la lectura, el hecho de que no dirijan su mirada al frente o al cuento en el momento de la lectura en voz alta no quiere decir que no estén atentos, todo depende de su capacidad receptora.

Situación didáctica 2: Oliver Button es una nena Escrito e Ilustrado por Paola de Tomie.

- Selección de la historia

La selección de esta historia al igual que la primera lectura, se hizo acorde a la rúbrica donde se tomó como referencia a la autora Silva (2005), esta instrumento permitió evaluar cómo funcionan, de qué trata y qué experiencias podía ofrecer el libro, al analizar cada uno de estos puntos en la rubricas se determinó que, tanto el tema texto e ilustraciones del libro-álbum estaban acorde al objetivo y podrían generar en el educando un aprendizaje positivo por lo que se decidió compartir la historia con los alumnos.

- Análisis de la historia

Se trata de un álbum ilustrado escrito e ilustrado por Paola de Tomie en el año 1979, a pesar del tiempo en el que se escribió sigue siendo de temática muy actual. Plantea una historia de sexismo, intolerancia y discriminación, al hecho de ser "diferente" a los demás.

En la portada se presenta, no sólo el título y el nombre del autor, sino también, una imagen relacionada con el protagonista del cuento.

Es un álbum ilustrado muy útil para trabajar la coeducación, el derecho a la diferencia, la comprensión-incomprensión, el creer en uno mismo y en lo que se

piensa, a pesar de lo que piensen los demás. Las ilustraciones están estrechamente ligadas al texto. El ilustrador utiliza muchos tonos azulados, amarillentos y blancos.

El protagonista del libro es un niño que lleva por nombre Oliver al que no le gusta hacer las cosas que se supone que tienen que hacer los niños. Estereotipos que la sociedad se ha encargado de construir.

A Oliver Button no le interesa el fútbol, ni el baloncesto, ni pelearse... lo que a él le gusta es leer, pintar cuadros, pasear por el bosque, saltar a la comba, jugar con muñecas recortables... pero sobre todo lo que más le gusta es subir al desván de su casa, disfrazarse y cantar y bailar como si fuese una gran estrella.

Y aunque Oliver no se mete con nadie y lo único que pretende es ser feliz, no podemos decir lo mismo del resto de la gente hacia él. Su propio padre desearía que le gustasen las cosas de "hombres":

*- ¡Oliver! - le decía su papá-. ¡Deja de comportarte como una nena!
Sal y juega al béisbol, al fútbol o al baloncesto. ¡Cualquier juego de pelota!*

Ni que decir de sus compañeros de clase que cuando tienen la más mínima oportunidad le hacen sentir como un bicho raro con el que no quieren compartir sus juegos.

Pero un día sus padres, más preocupados por la falta de actividad física que por los gustos de su hijo, deciden enviar a Oliver a la escuela de danza de la señorita Leah para asistir a clases de baile.

A Oliver su nueva actividad le apasiona, así que decide practicar y practicar.

Pero, aunque él es inmensamente feliz y sigue sin meterse con nadie, sus compañeros ahora tienen un motivo todavía mayor para hacerle sentir diferente y meterse con él. Las burlas son continuas y diarias hasta tal punto que un día Oliver se encuentra un mensaje pintado en una de las paredes del colegio. (Anexo 19).

Oliver como tantos niños en esta situación no es capaz de enfrentarse a ellos, pero lo que si hace es disfrutar y practicar ese hobbie que tan bien le hace sentir, además de soñar que algún día podrá convertirse en una gran estrella.

Practica tanto que cada vez los progresos son mayores y un día la señorita Leah le propone presentarse a un concurso de talentos.

La actuación de Oliver fue estupenda y aunque no ganó si sirvió para obtener el reconocimiento de unos compañeros que comenzarán a admitirle con sus diferencias. Esto se puede reflejar gracias a las ilustraciones, la imagen que se mostraba la pared donde los compañeros de Oliver habían escrito "OLIVER BUTTON ES UNA NENA" ahora refleja otro mensaje "OLIVER BUTTON ES UN FENOMENO" (Anexo 20). El lenguaje esta adecuado y posiblemente pueda mostrar otra situación, sin embargo, la idea del autora e ilustradora es mostrar que la opinión de los compañeros de Oliver ya es otra.

- Lectura en voz alta.

La lectura en voz alta de esta historia se llevó a cabo el día 20 de Marzo del año en curso en un horario 9:30 a 10:30 en el salón de clases de 3°B, la lectura del cuento se organizó en tres momentos, el primero la proyección del cuento y comentarios sobre las primeras impresiones que tenían al ver la imagen de portada y escuchar el título de la historia, en seguida la lectura del cuento donde la docente en formación funge como mediadora, a partir de la lectura en voz alta, el tercero consistió en el grupo de discusión en donde se analizaron las respuestas lectoras de los niños y la realización de una evidencia gráfica sobre las categorías de análisis y los aspectos abordados en la discusión.

El análisis de la lectura estuvo guiado por el foque “Dime”, del autor Aidan Chambers, (2007) en donde se propone una serie de preguntas (Anexo 21), a partir de las cuales se obtendrán los datos necesarios para que en un segundo momento se realicen producciones graficas por parte de los alumnos respecto a lo que se les hace presentado, las preguntas que guiaron el proceso de producción ilustrada de los niños fueron diseñadas a partir de la parte visual del libro, las experiencias previas de los niños, la identificación con el personaje principal y las emociones que se proyectan al identificarse con el personaje.

- Análisis de los resultados obtenidos

Como referencia para analizar las producciones de los niños después de contar la historia, se tomaron en base a Chambers donde propone tres momentos para categorizar:

- compartir el entusiasmo; donde se pretendía que los niños dibujaran aquello que les agrado del cuento
- compartir los desconciertos, en este apartado se esperaba que niñas y niños plasmaran aquello que no les agradaba, que les parecía extraño dentro de la historia
- compartir las conexiones era una de las categorías más interesantes puesto que permitiría conocer si los alumnos se sentían identificados con algunos de los personajes y el motivo que lo llevaba a identificarse con él.

Los resultados arrojados a partir del análisis son los siguientes:

En la categoría de compartir el entusiasmo: se cuestionó a los alumnos que era lo que más les gustaba del cuento, dentro de sus producciones gráficas se demostró que 22.7% registraron que les gustó cuando Oliver saltaba la cuerda, 13.6% les gustó cuando escribieron en la pared que era una estrella, otro 13.6% cuando la niña lo defiende y le regresa su zapato un 9% cuando sus padres lo apoyaron a pesar de no haber ganado la competencia, otro 9% cuando Oliver bailó, el otro porcentaje del grupo ilustra otras cosas que le habían gustado, entre ellas cuando Oliver estaba con las flores, cuando hacía ejercicio cuando hablaba del baile (Anexo 22).

En cuanto a los desconciertos las respuestas e ilustraciones de los niños mostraron que (Anexo 23): al 50% de los alumnos no les gustó cuando a Oliver sus compañeros le quitan los zapatos, al 9% cuando rayaron la pared y pusieron “Oliver Button es una nena”, incluso sus dibujo mostraba la pared con el mensaje tal como en la ilustración del cuento (Anexo 24), había otras respuestas o ilustraciones que mostraban lo que no les había desconcertado todas ellas relacionadas con agresiones; el niño gordo, que le quitaran la pelota, que aventaran a Oliver a la pared.

La identificación con los personajes es un mecanismo a través del cual los sujetos experimentan e interpretan una narración desde dentro, como si los acontecimientos que se relatan les estuviesen ocurriendo a ellos mismos (Cohen, 2001). Se ha definido como un concepto multidimensional que comprende diferentes procesos: a) empatía emocional, la capacidad de sentir lo que los personajes sienten e implicarse afectivamente de forma vicaria; b) empatía cognitiva, adoptar el punto de vista o ponerse en el lugar de los personajes; c) absorción en el relato, tener la sensación de volverse el personaje o de pérdida temporal de la autoconciencia e imaginar la historia como si se fuera uno de los personajes; y, d) la atracción personal hacia los personajes, vinculada con la valoración positiva, la percepción de similitud y el deseo de ser como uno de ellos (Chory-Assad y Cicchirillo, 2005; Chory-Assad y Yanen, 2005; Cohen, 2001; Eyal y Rubin, 2003; Hoffner, 1996; Hoffner y Buchanan, 2005; Hoffner y Cantor, 1991; Igartua y Páez, 1998; Slater y Rouner, 2002).

Dentro de la categoría de compartir las conexiones se cuestionó a los alumnos ¿consideras que te pareces o te identificas con algún personaje? ¿Cuál es ese personaje? 40% se siente identificado con Oliver argumentando que les gusta bailar como a él o porque son niños, el 22 % de los alumnos se identifican con la niña que defiende a Oliver, 11% de estos alumnos son niños, otro 9% se identifican con el papá, 4.5% con la maestra, otro 4.5% con el niño que molesta. (Anexo 25).

Una respuesta en la que me gustaría enfocarme es la siguiente (Anexo 26) “cuando el papá de Oliver le dijo que saliera a jugar y él quiere bailar” el alumno argumento: es que hay veces que yo no quiero jugar y usted me dice que no juegue que descansa el papá de Oliver podía decirle que bailara y después jugara. El alumno demuestra empatía con el personaje puesto que el comprende cómo puede sentirse al hacer algo que no le agrada. Considero que esta respuesta podría entrar en esta

categoría que es: Personaje con el que me identifico. La cual es uno de mis propósitos.

- Hallazgos

Es notable que los niños al compartir el entusiasmo que les genera la historia no hacen distinción ni estereotipan las actividades que Oliver hace a pesar de que esos estereotipos ya están determinados por la sociedad, tampoco hacen distinción de género al identificarse con el personaje, toman como base las características que el personaje demuestra dentro de la historia.

Los alumnos toman de ejemplo las buenas actitudes que tiene la niña dentro del cuento personaje que defiende a Oliver, ella es respetuosa y no permite las burlas hacia Oliver, estas actitudes son imitadas por algunos compañeros cuando se crean conflictos dentro del aula al promover el diálogo para resolverlos. Axel defiende a sus compañeros cuando ve que alguien los molesta, propone que pidan disculpas cuando alguien lastima o insulta. David hace lo mismo, ambos alumnos son líderes ante otros compañeros e influyen de manera positiva en la conducta de algunos. David incluso comenta a aquellos que están teniendo actitudes irrespetuosas que se comporten o se disculpen, de no ser así tendrán que alejarse hasta que reflexionen.

- Retos:

Uno de los retos de esta actividad fue el tiempo que se tuvo después de que alumnos realizaran sus producciones gráficas para compartir lo que habían realizado para compartir el entusiasmo, desconcierto y sus conexiones.

Situación didáctica 3: Rosa Caramelo escrito por Adela Turin e ilustrado por Nella Bosnia

Selección de la lectura:

La selección de esta historia se hizo acorde a la rúbrica donde se tomó como referencia a la autora Silva (2005), dicha rúbrica permitió evaluar cómo funcionan, de qué trata y qué experiencias podía ofrecer el libro, al analizar cada uno de estos puntos en la rubricas se determinó que, a pesar de no tener el cuento de manera física el material digital que se empleó permitía comprender el tema texto e ilustraciones de la historia seleccionada además estaban acorde al objetivo y podrían generar en al alumno un aprendizaje positivo por lo que se decidió compartir la historia con los alumnos.

- Análisis de la lectura:

Es la historia de una manada de elefantes y elefantas en la que unas y otros viven de manera separada y tienen actividades diferentes, incluso el color de ellas y ellos es distinto.

Las elefantas son rosas, no comen hierbas verdes, no se duchan en el río, no se revuelcan en el lodo y no hacen la siesta debajo de los árboles. Las elefantas están encerradas en un jardín vallado, comiendo unas flores que no les gustan porque saben mal y llevan zapatitos, baberos, cuellos y lazos también de color rosa para volverse más rosas. (Anexo 26).

Todas estas reglas dadas por sus padres generando desde pequeñas en las elefantas y elefante estereotipos.

“Pequeñas”, decían sus papás, “tenéis que comeros todas las peonias y no dejar ni sola anémona, o no os haréis tan suaves como vuestras mamás, ni tendréis los ojos grandes y brillantes, y, cuando seáis mayores, ningún guapo elefante querrá casarse con vosotras”

Por el contrario de las elefantas los elefantes no llevan nada para hacerse más grises, ni comen flores que saben mal. Son grises, comen hierbas verdes, se duchan en el río, se revuelcan en el lodo y hacen la siesta debajo de los árboles. (Anexo 27).

De entre todas las elefantas destaca una, Margarita, que es de color gris y por más que intenta comer las mismas flores que sus compañeras para volverse rosa, no lo consigue.

Cuando ya se pierde la esperanza de que Margarita se vuelva rosa para que un elefante se quiera casar con ella, toma la decisión de salir del vallado, quitarse sus adornos rosas, y jugar a ser una elefanta libre igual que los elefantes que nunca han estado encerrados en el vallado.

Su iniciativa sirve de modelo para que las otras elefantas hagan lo mismo sin embargo al principio le cuesta trabajo asimilar la situación toman a Margarita como una elefanta rebelde.

- Lectura en voz alta

La actividad se llevó acabo el día 27 de marzo del presente año en el salón del grupo, en un horario de 9 a 10 am.

Participaron 10 alumnos, se eligieron al principio a los que querían participar de manera voluntaria y se les dio preferencia aquellos alumnos que no habían tenido participación en las lecturas anteriores. Para llevar a cabo la lectura se organizaron las sillas en media.

Al igual que la primera lectura compartida bajo el enfoque de Chambers (2010) las preguntas que guían el grupo de discusión, se diseñan a partir de preguntas directas que inviten a los niños a compartir su experiencia lectora y goce estético sobre el libro, permitiendo compartir tres situaciones: el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones que brinda la narración.

La guía utilizada para este grupo de discusión se estructuró a partir de considerar las primeras impresiones de los niños sobre la historia, identificar los detalles de las imágenes, observar el diálogo entre la historia y las imágenes y comprender la situación que presenta la historia. (Anexo 29).

Las preguntas se fueron modificando de acuerdo a las situaciones y a las respuestas que los niños y niñas daban, a veces las respuestas eran muy limitadas por lo que se pasaba a la siguiente pregunta, pero había otras respuestas de las que surgían nuevas preguntas o que daban pauta a que más alumnos respondieran dando su punto de vista (Anexo 30).

Al igual que en la actividad anterior grupo de discusión inició como tal desde antes de comenzar la lectura del cuento. Las respuestas de los niños fueron grabadas para realizar el posterior análisis de acuerdo a las categorías de Sipe (2010), cabe señalar que para este análisis se utilizaron cuatro de las cinco categorías que recaban las respuestas lectoras, dicho instrumento permitió categorizar los tipos de

comprensión lectora que demuestran los niños y rescatar sus impresiones posteriores al objetivo planteado (Anexo 31).

Se resaltan las respuestas de los alumnos en determinados colores para clasificarlas de acuerdo a las categorías de Sipe (2010) esto facilita la localización de las respuestas y la clasificación de ellas en la tabla previa al análisis.

Las clasificaciones de las respuestas permiten llegar al siguiente análisis:

El grupo de discusión arrojó que la comprensión de los alumnos se encuentra dentro de cuatro categorías o niveles: analítico, intertextual, personal y performativo.

Nivel analítico:

Los niños usan información del texto y de las ilustraciones del libro que se les lee en voz alta para interpretar la situación, los personajes, la trama y el tema. Tal es el caso de Paulina, Camila y David quienes reconocen por medios de las ilustraciones en el rostro de Margarita cuales son aquellos acontecimientos que hacen que Margarita se sienta triste

Rosaura es capaz de ver que Margarita no tiene la culpa de haber nacido diferente a las demás elefantitas y tampoco de no cambiar de color a pesar de todas las flores que come.

Juan lleva un análisis más complejo recuerda la situación en la que vive Margarita y las demás elefantitas nota al avanzar la lectura en voz alta que no regañan a Margarita por sus acciones y por lo tanto las demás elefantitas asumen que a ellas tampoco las van a regañar.

David compara el color de los elefantes con el color de Margarita el cual es el mismo, recuerda también que el texto nunca menciona que los elefantes sean feos por su color por lo tanto comprende que si los elefantes no son feos por su color Margarita tampoco lo es, el color de su pelaje no limita su belleza.

Nivel intertextual:

La clasificación de las respuestas permitió descubrir que los alumnos conocen además de textos literarios otros productos culturales en los que los personajes principales son elefantes esto les permite asociar a los personajes de la historia compartida en voz alta, con otros personajes de películas Tadeo y Edwin Antonio son capaces de relacionar la imagen del elefante que ven en la historia con otros productos culturales como la película de Dumbo cuyo personaje principal es un elefante y acontece en un circo.

Nivel personal:

Esta categoría permite que los niños y niñas respondan haciendo conexiones entre sus vidas y las tramas, las situaciones y los personajes de los cuentos.

Relacionan en este caso las emociones que les provocan algunas situaciones de la historia con situaciones de su vida real.

Tadeo expresa cosas personales al escuchar la historia, expresa que no le gusta cuando Margarita es regañada por sus padres, puesto que a él no le gusta ser regañado también relaciona experiencias de la historia con experiencias personales, siente empatía con Margarita como a él no le gusta cuando lo regañan quiere dar un giro a la historia de tal manera que a Margarita no la regañen.

Otros alumnos se muestran empáticos con las elefantitas del cuento expresan según sus emociones como creen que se sienten las elefantitas al no poder salir a

jugar como los elefantes, considero que estas preguntas fueron personales puesto que anteriormente contestaron a una pregunta ejemplificada ¿Les gustaría que yo les dijera?, Nada más las niñas se pueden salir a jugar los niños no.

Cada uno de los alumnos expreso como se sentirían si esto pasara dentro del grupo por lo tanto sintieron empatía con los personajes del cuento y cada uno expreso los sentimientos que les producía esta acción.

Nivel performativo:

El nivel performativo según Sipe (2010) permite que los niños usen su creatividad y su imaginación, se logran identificar dos de estas respuestas dentro del grupo de discusión una de ellas cuando David usa su creatividad para imaginar un elefante rosa y no solo dentro de la historia si no fuera de ella en un contexto real, la expresión de Marian hace evidente que ella también visualiza la idea de un elefante rosa fuera de la historia

Camila por otro lado hace uso de su creatividad para manipular el texto, si, margarita fuera de otro tono, con ojos más grandes y tuviera una estrella seria bella y por ende no la regañarían sus papás.

- Hallazgos:

El grupo de discusión además de permitir clasificar las respuestas de los alumnos en el nivel de comprensión que tienen, permitió analizar otras respuestas de los alumnos que son significativas para dicha investigación puesto que demuestran que los alumnos han comprendido el mensaje que las historias compartido en voz alta transmiten. Por ejemplo Marian que menciona: Margarita es hermosa sin el color rosa o que no le gustaba cuando las vestían todas de rosa, ella comprende que no por ser niñas tenemos que seguir los estereotipos que la sociedad a delimitado, los

colores no corresponden a algún género, de igual manera cuando David, intenta imaginar un elefante de color rosa, comprende que la historia es eso una historia que los elefantes rosas realmente no existen, sin embargo contrarresta la respuesta de Edwin Antonio quien piensa que los elefantes serian feos si fueran de color rosa, a él no le importa tampoco el color, su imaginación es tan grande que le parece asombrosa la idea de un elefante rosa en la vida real.

Discusión de los resultados

Los hallazgos encontrados al realizar una comparativa entre las prácticas realizadas arrojan dos tipos de resultados: el primero, enfocado a la coeducación de los niños, el segundo a las competencias profesionales de la educadora en formación.

En este sentido, se recupera que en la primera actividad los alumnos lograron identificar por medio de la lectura compartida y el grupo de discusión que las mujeres pueden arreglar automóviles y los hombres y niños pueden colaborar de manera positiva en las labores del hogar, dejando a un lado los estereotipos que comúnmente marca la sociedad en los que se atribuye que los automóviles son tareas de los hombres y el trabajo en casa es trabajo para mujer. En relación a mi formación docente me enfoco en una de las competencias profesionales que debo demostrar como futura docente al promover un clima de confianza en el aula se permitió que los alumnos se expresaran con sinceridad y confianza y a su vez se desarrollaran conocimientos, habilidades, actitudes y valores dentro del aula.

En la segunda actividad, educandos ponen en manifiesto la importancia de respetar a los compañeros a pesar de tener diferentes opiniones y gustos, también al igual que en la primera actividad dejan de lado los estereotipos que la sociedad impone, al platicar de los gustos, había niños que comentaban que les gustaba bailar y no por eso eran “una nena” como decían los compañeros de Oliver en la historia inclusive comentaban que había niños dentro del salón que bailaban muy bien, se rompe también con el estereotipo de que las mujeres son débiles cuando Oliver es defendido por una niña y las niñas se sienten identificadas con éste personaje por defender a sus compañeros. Dentro de esta actividad se demuestra que además de promover un clima de confianza en los escolares, actúo con sentido ético, al

escuchar las opiniones de los estudiantes y permitir que exista una participación de manera democrática en el aula.

En la tercera actividad, se demuestra que los alumnos, comprenden que los colores no son para niños y niñas, rompiendo nuevamente con los estereotipos que impone la sociedad en el cual el rosa es usado para niñas y el azul, gris, negro para niños, manifiestan que niños y niñas deben de tener los mismos derechos como jugar libremente o elegir el color que les guste.

Al terminar de llevar a cabo las tres actividades propuestas para esta investigación se realizó nuevamente un sociograma para ver si hay un cambio entre las relaciones interpersonales que se establecieron al principio del ciclo escolar.

Se utilizó la misma estrategia y los mismos instrumentos para la recopilación de la información las preguntas directas que se aplicaron a cada niño: ¿Quién es el niño o niña con la que más te gusta jugar? ¿Por qué te gusta jugar con él o ella? La primera determinaría los lazos de amistad que se tienen en el grupo y la segunda por qué existen esos lazos.

Para la mejor comprensión del sociograma se utilizaron las mismas representaciones y los mismos colores a los niños con un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que fueron elegidos, las figuras más grandes y con un tono más fuerte se les asignó a los estudiantes que fueron elegidos más veces por sus compañeros, de esta manera van disminuyendo tanto el tamaño como el color, quedando más

pequeña las demás figuras y en color blanco los que no fueron elegidos por ninguno de sus pares.

Los cambios que se lograron identificar, dentro del grupo se puede observar que de las tres alumnas (2 CM, 3 MA Y 9 AP) que representaban el liderazgo del grupo, ahora solo quedo una de ellas (9 AP) como líder.

Sigue habiendo alumnos que se eligieron entre sí, y además eligen a otro compañero, abriendo más lazos.

En el caso de los dos alumnos; niña (12 R) y niño (24 AU) que solo se relacionaban entre sí, agregaron a su grupo a un compañero que estaba excluido por el resto del grupo.

Dos alumnos de los que estaban en riesgo de ser excluidos ahora son excluidos ya que no son elegidos por ninguno de sus compañeras, podría ser justificable ya que son alumnos que faltan con frecuencia al jardín de niños.

También se realizó un sociograma negativo, para al igual que el positivo contrarrestarlos, en éste se analizaron los resultados obtenidos al realizar las siguientes preguntas: ¿Quién es el niño o niña con la que menos te gusta jugar? ¿Por qué no te gusta con él o ella?

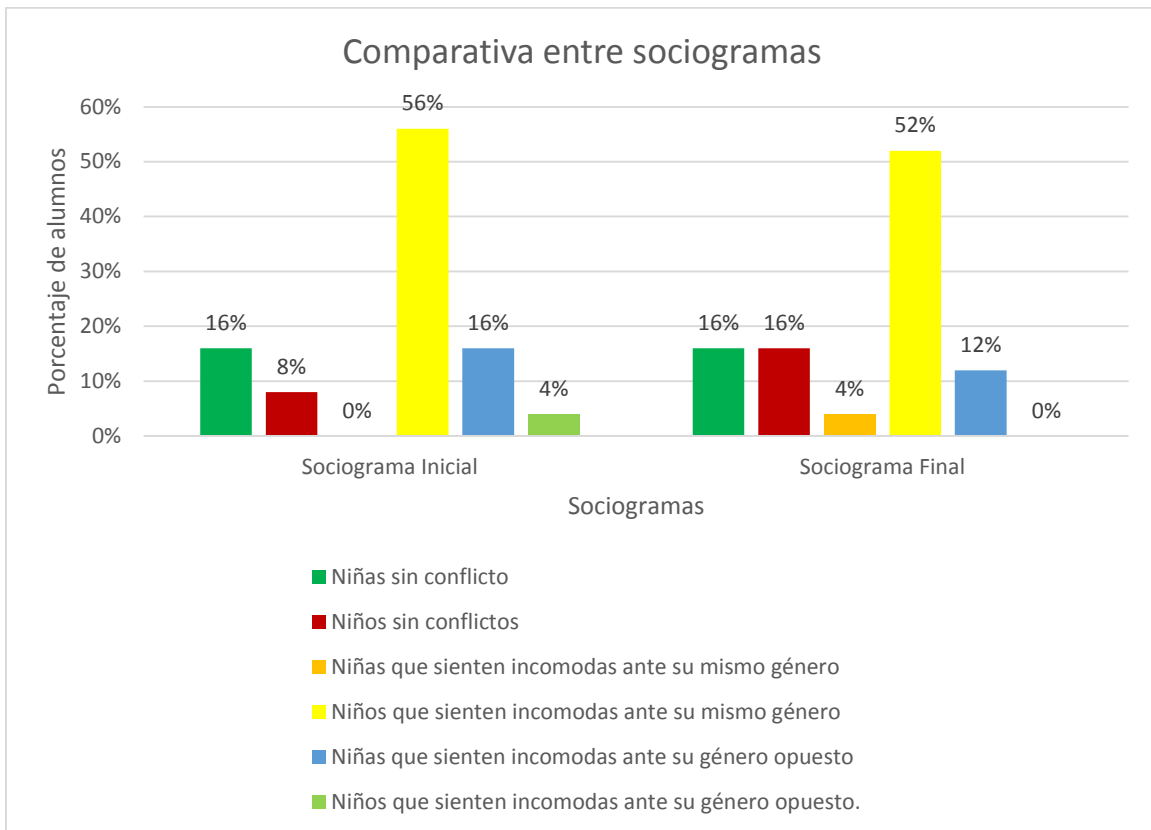
De la misma manera que en el positivo; se representó a las niños con un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los alumnos fueron elegidos, las

figuras más grandes y con un tono más fuerte se les asignó a los alumnos que fueron elegidos más veces por sus compañeros, de esta manera van disminuyendo tanto el tamaño como el color, quedando más pequeña las demás figuras y en color blanco los alumnos que no fueron elegidos por ninguno de sus pares.

La diferencia de este sociograma es que los alumnos que fueron mayormente elegidos por sus compañeros representan a los niños y niñas con las que menos les gusta jugar al grupo, algunos motivos que externaron los alumnos para tomar la decisión era porque estos alumnos y alumnas no los juntaban, les gritaban, los molestaban, les jalaban, decían malas palabras o por que se enojaban muy fácilmente, considero que en muchos alumnos se presentan estas características debido al ambiente familiar en el que viven o bien los medios de comunicación que tienen a su alcance.

También es notable como algunos escolares que fueron elegidos inicialmente ya no fueron seleccionados por su compañero tal es el caso de los niños (5 CS), (13 CA) 22 TJ). Y por el contrario alumnos que no habían sido seleccionados por muy pocos, ahora son elegidos por más. (15 EY) y (17 DJ).

Haciendo una comparativa entre los sociogramas negativos se detectó que el porcentaje de niñas sin conflictos permaneció igual, el de niños sin conflictos aumentó, acrecentaron las niñas, pero por otro lado disminuyeron los niños que se sienten incomodos ante alguien de su mismo género, y disminuyeron los alumnos y alumnas que se sienten conflictuados con compañeros del género opuesto.



Al llevar cabo estas tres prácticas se pusieron de manifiesto otras competencias profesionales se logró promover actividades que favorecieron la equidad de género, tolerancia y respeto, entre el grupo contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos. Se hizo notorio que los alumnos iban adquiriendo valores y demostraban comprender los mensajes que las lecturas les transmitieron y comprendían y rompían los estereotipos que la sociedad demanda, pero no siempre actuaban conforme a esto, ya que el contexto en el que los alumnos viven se marcan estereotipos y es algo que no podemos cambiar, no se puede cambiar el contexto social en el que los alumnos se desenvuelven pero los alumnos han entendido que tanto el color que elijas, la actividad que te guste no define tu género y esto a su vez les permite respetar a otras personas y su ideas.

Por lo tanto no solo se promueve la participación igualitaria del alumnado en el aula como forma de expresar opiniones, compartir pensamientos sino que también se lograron desarrollar actitudes y habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia los demás, sin embargo, para ajustarse al tiempo disponible de cada sesión, algunos de los grupos de discusión y de las conversaciones no pudieron alargarse mucho. Con una mayor disponibilidad de tiempo para desarrollar la intervención, se podría haber profundizado más en algunos temas de manera que las actividades hubieran sido todavía más enriquecedoras.

Este trabajo ha sido un proyecto muy enriquecedor donde se pusieron en práctica los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas a lo largo de la formación docente, pone de manifiesto la importancia de que desde la escuela se transmitan ideas y valores de igualdad y respeto a la diversidad para facilitar así la promoción igualitaria de todo el alumnado, sin caer en prácticas educativas segregadoras que reproduzcan los mismos etiquetados y prejuicios que se dan en la sociedad.

Nuestra labor como profesionales de la educación debe ser la de trabajar para superar esas conductas que desafortunadamente siguen manteniéndose en nuestra sociedad actual. Para ello es imprescindible que los propios profesores y profesoras nos hagamos conscientes de la importancia que tiene la escuela como agente socializador y de cambio, y construyamos espacios educativos donde se fomente la participación, el desarrollo de un pensamiento crítico y se establezcan prácticas enriquecedoras, flexibles y adaptadas al contexto, de manera que se responda a las necesidades educativas reales de la sociedad actual en la que se desarrolla nuestra labor educativa. Sólo a través de una educación en valores es posible formar a personas autónomas y capaces de relacionarse y vivir en sociedad y eso se logra creando ambientes de aprendizaje la cual es una de las competencias profesionales que conforman el perfil de egreso.

- Nuevas vetas de investigación en función de los resultados

Un futuro proyecto de investigación implica plantear una estrategia más amplia en términos de coeducación tomando en cuenta a todo el jardín de niños Benito Juárez, de manera que al plantearse actividades más allá del aula en colaboración con los miembros de la comunidad educativa principalmente con pláticas de difusión sobre el sexismo en juegos y juguetes en todo el centro, dirigidos no sólo a alumnado, familias y profesorado, sino también a la comunidad, elaborando spots publicitarios, trípticos y carteles, y con la posibilidad de impartir sesiones informativas para padres y madres. Esta actividad resulta útil por un lado para sensibilizar en materia de igualdad de género a todos los actores educativos y al resto de la población, y por otro para reforzar los conocimientos adquiridos por el alumnado a través de las actividades, lecturas compartidas y grupos de discusión.

CONCLUSIONES

Realizar el presente trabajo recepcional representó un reto personal debido a que el contexto en el que he crecido está marcado por estereotipos, al ir documentando y desarrollando la investigación, tuve que lidiar con estereotipos que no tenía presente que influyeran en mí, es difícil romper con éstos porque muchas veces mujeres y hombres pasamos por alto un sinnúmero de desigualdades por razones de género, por el simple hecho de que tenemos asimiladas conductas, situaciones y mensajes cifradas como algo normal.

Esta investigación no solo representó un reto personal, también fue trascendente para la maestra titular del grupo, quien menciona que “es difícil propiciar el principio de coeducación cuando muchas veces somos nosotros quien marcamos los estereotipos dentro del aula, al elegir material específico para cada sexo.”

Como mencionaba anteriormente la familia o padres de familia cumplen con una función socializadora, al transmitir valores en los alumnos, en algunos caso los mismos padres de familia se presentaron como un obstáculo para que se pudiera, desarrollar en los niños y niñas el principio de coeducación ya que, aunque el aula se trabajaba con este principio, en el hogar se siguen viendo conductas estereotipadas, un claro ejemplo de esto fue un festejo que se llevó a cabo dentro del salón en el que los padres llevaron bolsitas de dulces para los estudiantes, las bolsas destinadas para niñas tenían una imagen de la caricatura “My Little Pony” y eran de color rosa y las que estaban destinadas para los niños tenían una imagen de la película de “Cars” y eran de color azul.

Aun con los retos y obstáculos que se presentaron se potenció en los educandos, actitudes de respeto que ya tenían, gracias a las actividades propuestas para esta investigación se logró que tanto alumnos y alumnas participaran de manera igualitaria. No solo las actividades propiciaron esta participación de parte de los

escolares, sino también los materiales en este caso los cuentos seleccionados los cuales fueron de interés para ellos, brindaron la oportunidad de experimentar en los alumnos y las alumnas la realidad a través de la experiencia ajena, para reflexionar y comprender situaciones que se presentan en la vida real. Esto conllevó a que tuvieran autonomía sobre cómo actuar ante situaciones como, la solución de conflictos, elegir con libertad aquellas actividades, materiales y colores que más les gustaran independientemente de los estereotipos impuestos por la sociedad.

Las preguntas de investigación que surgieron a partir de los objetivos se respondieron con el desarrollo de la investigación, concluyendo lo siguiente:

Efectivamente la lectura en voz alta es una estrategia didáctica que promueve la coeducación y propicia el desarrollo de actitudes que eviten acciones de exclusión, discriminación y violencia ya que ofrece múltiples beneficios en las prácticas pedagógicas y en el proceso de socialización de los alumnos, permitiendo la transmisión oral de los cuentos creando un vínculo entre el adulto que explica o lee el relato y el niño o niña que escucha.

La promoción de la coeducación con la literatura infantil se vincula al ver a la literatura infantil y juvenil como una fuente transmisora de valores, modelos y actitudes, así como de la propia cultura.

Para elegir la literatura pertinente para propiciar la coeducación se debe analizar, reflexionar y dotar de significados y valores igualitarios a las lecturas que se ponen a disposición de niños y niñas, ya que ellos y ellas se identifican principalmente con los personajes de las historias que escuchan y leen, con todo lo que les ocurre y también con las decisiones que toman ante la situación planteadas.

Por lo tanto, el impacto que tiene la literatura infantil y juvenil en el desarrollo de la coeducación viene dado por la oportunidad que brindan las historias y/o narraciones para cambiar la perspectiva cultural por la que se rige nuestra cultura y el sistema educativo o que posibilite la eliminación de estereotipos que la sociedad ha construido.

Aunque los planes y programas vigentes no utilizan el concepto de coeducación como tal, proponen principios pedagógicos que al ser utilizados por los maestros de los centros escolares permitirán potenciar el principio de coeducación dentro del aula ya que se busca que se promueva la inclusión y que se fomenten ambientes de respeto lo cual prohibirá cualquier tipo de distinción sobre cualquiera de los alumnos por razón de género.

Además de dar respuesta a las preguntas y concluir lo anterior se analizaron los objetivos planteados, y se determinó que se cumplió con cada uno de ellos, respecto al primero se logró identificar la literatura infantil que permitiera fomentar el principio de coeducación para promover el respeto y rechazar formas de discriminación y violencia gracias al proceso metodológico basado en la revisión teórica de Silva (2005).

La promoción de participación igualitaria sin distinción de género se observó principalmente en los grupos de discusión donde se propició mediante ambientes de respeto y confianza que niños y niñas participaran sin distinción alguna. Al dar cumplimiento a este objetivo logre potenciar a su vez una de las competencias profesionales que debo mostrar como futura docente esta competencia hace referencia a Generar ambientes formativos para propiciar la autonomía promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica. Considero que favorecí esta competencia ya en mi intervención promovía un clima de confianza en

el aula permitiendo que los alumnos desarrollaran sus conocimientos sus habilidades y sobre todo sus valores.

Cada actividad llevada a cabo desde la selección de literatura infantil adecuada para propiciar el principio de coeducación como la creación de ambientes de aprendizaje donde niños y niñas participaran de manera igualitaria permitió que se cumpliera con el tercer objetivo el cual era potenciar las actitudes de respeto y convivencia que tienen los alumnos del grupo.

Al responder a las preguntas de investigación y cumplir con los objetivos planteados se deduce que la literatura infantil como estrategia didáctica sí propicia el principio de coeducación para en el grupo de 3°B para crear un ambiente de igualdad y equidad que posibilite la participación de niños y niñas para reconocerse como seres humanos, sin embargo la utilización de la literatura infantil como recurso educativo para favorecer el aprendizaje de las niñas y niños y potenciar su desarrollo integral requiere, necesariamente, de la puesta en práctica de un juicio crítico sobre los contenidos y mensajes en ellos transmitidos, proporcionando a los y las menores modelos de comportamiento alternativos a los tradicionales y asignados según el sexo, también es importante mencionar que a pesar de la gran influencia que tienen los cuentos en el desarrollo de los niños y niñas a edades tan tempranas, éstos no son suficientes para eliminar las desigualdades asociadas al género si el entorno les muestra lo contrario. Por tanto, tenemos que seguir trabajando entre todos y en todos los ámbitos para que los menores puedan desarrollar sus capacidades independientemente de su sexo.

Trabajar la coeducación en preescolar implica, por tanto, involucrar y tratar como iguales a los diferentes alumnos y alumnas que encontramos en las aulas, por las y los futuros docentes debemos proporcionar una serie de valores y contenidos propicios para ello, para que puedan desarrollarlos a lo largo de sus vidas,

comenzando desde las edades más tempranas, y promoverlas a lo largo de los años.

En función de los hallazgos de esta investigación, se fueron dando oportunidades dentro del aula que me permitieron comprobar que el trabajo realizado en el aula si tuvo un impacto en los alumnos, este impacto se ve reflejado en las siguientes situaciones.

Retomando la lectura de Oliver Button es una nena lo alumnos argumentaban que las cosas que les gustan hacer o con quien les gusta juntarse no definen si eres niña o niño: los alumnos que presentaron este argumento y las situaciones que los llevaron a esta reflexión fueron las siguientes:

1. Marian: En el festejo del día del niño se les obsequió una caja a los educandos de color azul, con un estampado de rayo maquen para los niños y de color rosa con un estampado de "mini" para niñas, Marian al principio recibió el obsequio que le correspondía según su género, pero decidió cambiarlo al observar que una niña estaba inconforme con su obsequio puesto que le había tocado uno que estaba destinado para los niños, Marian habla con su compañera y le ofrece cambiárselo. Al darse cuenta que estaba observando lo que ella hacia Marian dice: Maestra le cambié mi cajita a Renata porque ella no le gustaba porque dice que es de niños, pero yo no creo que sea de niños a mí también me gustan los carros. Además de la reflexión que la alumna tiene se puede ver reflejado que desarrolla empatía con su compañera y crea una solución ante el conflicto.
2. Axel: Previo a un festejo de cumpleaños Marian repartió invitaciones, cuyos estampados eran de Jessy la vaquerita y de Frozen, Marian da a sus compañeros la oportunidad de elegir de que estampado quieren la invitación,

todos los niños habían elegido la invitación de Jessy a excepción de Axel quien eligió una invitación con estampado de Frozen: Diego amigo de Axel al ver esto dice a su compañero: es niña es niña, Axel lo interrumpe diciendo: Diego recuerda que no hay cosas de niños y niñas además me gusta ver Frozen y no es solo para niñas.

3. nuevas preguntas: ¿Qué otros materiales o estrategias pueden ser utilizada para propiciar el principio de coeducación? ¿Cómo sensibilizar en materia de igualdad de género a todos los actores educativos? Considero que dichas preguntas podrían plantear nuevas líneas de investigación.

4. Juan: en una clase de educación física la maestra decide hacer un equipo de niños y otro de niñas, observando que hay menor cantidad de niñas la maestra dice: “Alguien cámbiese al equipo de las niñas” Juan de inmediato lo hace esto provoca la burla de dos de sus compañeros quienes gritan: es niña es niña, Juan responde: No soy niña soy niño pero me gusta trabajar con mis compañeras, otros alumnos intervienen defendiendo a Juan: no es niña solo se cambió de equipo, no te burles de Juan acuérdate que es malo, maestra Diego se está burlando de Juan como los que se burlaban de Oliver.

No solo surgieron nuevas preguntas sino también al realizar este trabajo de investigación tuve la oportunidad de desarrollar competencias que a lo largo de la formación he adquirido como el actuar con un sentido ético respetando la diversidad cultural, lingüística, pero sobre todo de género que se presenta en el grupo.

En cuanto a mi intervención docente generé ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos promoviendo un clima de confianza en el aula que permitiera que todo el alumnado se desarrollara y participara con libertad de manera respetuosa.

Puse a prueba las competencias genéricas al desarrollar este proyecto cuyo tema es de relevancia social mostrando la capacidad de organización, al utilizar mi comprensión lectora para ampliar mis conocimientos.

En cuanto a las competencias profesionales considero que potencie la siguiente competencia propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, al promover actividades que favorecieran principalmente la equidad de género, tolerancia y respeto contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos, dentro de mi intervención tuve que actuar oportunamente ante situaciones de conflicto para solucionar los problemas y un clima de respeto y empatía.

Al dar seguimiento y desarrollar estas competencias considero que integro los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer una profesión docente y desarrollar prácticas en un escenario real.

Esta investigación no solo me permitió poner a prueba las competencias si no que me brindó la experiencia de reflexionar sobre mi intervención docente, hablar de una intervención coeducativa no es fácil requiere de actitudes y valores como respeto, tolerancia, justicia e igualdad. Me permite cambiar la perspectiva que tenía de educar en igualdad, creía antes que al hacer grupos mixtos o implementar actividades donde niños y niñas pudieran participar sin distinción, o elegir colores neutros era suficiente para no hacer exclusión, Sin embargo, esa no es la respuesta a una intervención coeducativa. Adecúe pensamientos que tenía, no porque una actividad se considere para niño o niñas quiere decir que no pueda llevarla a la práctica, elegir colores o materiales neutros obstaculizan la oportunidad de que los alumnos elijan sin limitarse a lo que la misma sociedad impone.

No es posible cambiar de un día para otro la manera de educar dentro del aula pero esta esta investigación me permitió analizar mi practica e intervención docente, y reflexionar sobre los cambios que tengo que hacer para poder llevar a cabo una coeducación.

Elaborar un cartel también fue una oportunidad que esta investigación me permitió para participar en el primer Congreso Internacional de investigación Educativa (CIIE).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Área de Juventud. Educación y Mujer del Cabildo Insular de Tenerife. (2015). Guía Coeducación a través de la lectura.

Bourcier, S. (2016). La agresividad en niños de 0 a 6 años. Sao Paulo: Cortez. p. 9-11.

Breause, E. (1972). La coeducación y la enseñanza mixta. Traducido por José de Lucas, Madria: Monova. p.80.

Carrasco, Rosario, et al. “La Coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar”, 2008, pp.13.

Cervera, T (2016). La animación a la lectura en la mejora de las actitudes y de la expresión escrita en la educación. Granada: Universidad de Granada. Tesis Doctorales.

Chambers, A, Dime. México, D.F. Impresora y Encuadernadora Progreso.

Cobo, R. (2013). Hacia una educación no sexista. 2º Congreso Estatal Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Oviedo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Art 3.

Cova, Y. (2004) La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de niños y niñas.

Delgado Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. Península, pp. 29-47.

Díaz-plaja, A. (2009) “Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años”. Dins Textos de Didáctica de lengua de la literatura, núm. 51, p. 17-28.

Educación y Mujer de Cabildo Insular de Tenerife (2015). Guía coeducación a través de la lectura. Área de juventud.

Escalante, D. Caldera, R. (2008) Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer *Educere*, vol. 12, núm. 43, pp. 669-678. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570002..>

García, M. (2001). La coeducación como modelo escolar: Reconocer la igualdad y la diferencia. Universidad de Sevilla.p.138.

Hernández, C. (2014) ¿Existe coeducación en las aulas de infantil? Análisis de una experiencia. Universidad de Palencia.

INMUJERES. Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres 2000-2006, Vol. I, México, 2002, p. 54.

Instituto de la mujer (2007). Guía de coeducación: Documento de síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. p. 19-30. Disponible en: http://educarenigualdad.org/media/pdf/uploaded/old/Doc_208_Guia_de_CoeducacionnIM.pdf.

Lillo, J., Brotons S, P. Y Simón, M. N. (2006) Teoría y práctica de la coeducación. Alicante: Diputación Provincial de Alicante.

Lomas, C, (2000) .Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. p. 174.

Martínez, G. C. (2006) Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física, Tesis (Doctorado). Murcia: Universidad de Murcia, 2006.

Moreno, M. (1993): Cómo enseñar a ser niña: el sexismo en la escuela. p.27.

Morgade, G, (2001) aprender a ser mujer. Aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires México: Novedades Educativas. p.3

Mantilla-Falcón, L.M., Galarza-Galarza, J.C., y Zamora-Sánchez, R.A. (2017). La inserción de la mujer en la educación superior ecuatoriana: caso Universidad Técnica de Ambato. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13 (2), 12-29.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.

Ortiz, Ana.(2008) “La Coeducación en la Educación Infantil”. En Innovación y experiencias educativas, pp. 2.

Palermo, A. (2001). La educación universitaria de la mujer. Entre las reivindicaciones y las realizaciones. Revista alternativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. p.16.

Pandora maravilla (2011) La coeducación en la escuela del siglo XXI. p.22.

Quesada, A. (2012). Cuentos infantiles como arma coeducativa. Universidad de Granada.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la Lengua Española (22.a ed.). Madrid. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=cuento>.

Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. Cuestiones Pedagógicas, 22, pp 329-350. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Santos G., Miguel A. (1984). Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora. Editorial grupo Cultural Zero.

SEP 2017. *“Aprendizajes clave para la educación integral”*. México. p.30

Silva, D. (2001). Escuela para la lectura. Cómo transformar la escuela en un entorno lector. Caracas: Banco del libro. Colección fomento lectores p. 54

Sipe, L. (2010). “Como responden los niños a los álbumes ilustrados; cinco tipos de comprensión lectora”. Universidad de Pensilvania.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina. La coeducación. Plan para la igualdad de oportunidades para las mujeres. Madrid: Ministerio de educación y ciencia, Secretaría de Estado de Educación, 1991, pp. 43

Solís Sabanero, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Trostle, S & Donato, J. (2001) Cuentacuentos en la alfabetización emergente. Fomento de inteligencias múltiples. USA: Delmar-Thomson p.3

Turrubiarres & Leyva. (2018) “Crear cuentos: una experiencia de docentes en formación” en ¿Publica o parece? Ed. Iberoamericana, Madrid, p, 108.

Velasco, N. (2012). Estudio de coeducación en un aula de Educación Infantil. Trabajo Fin de Grado. E.U. Magisterio de Segovia

Anexo 2.

Características del entorno familiar de los alumnos.

Situación Familiar			
Casados	Separados	Madres solteras	Unión libre
15	4	2	5

Ocupación de los padres			
Obreros	Comerciantes	Profesionistas	Cocinero
13	2	6	1

Ocupación de las madres				
Obreras	Comerciantes	Profesionistas	Amas de casa	Empleadas
4	2	7	10	3

Responsables del cuidado de los alumnos				
Papá y mamá	Madres	Abuelitos	Tíos	Hermano
15	3	3	4	1

Acceso a la tecnología			
Celular	Internet	Televisión	Ninguno
21	21	21	5

Saber la situación en la que se encuentran los padres de familia nos ayuda a comprender quienes cumplen con la función socializadora de los alumnos, ya que aquellos valores que adquieren los adquieren en casa por medio de los responsables de su cuidado.

Anexo 3.

Contexto interno del jardín de niños.

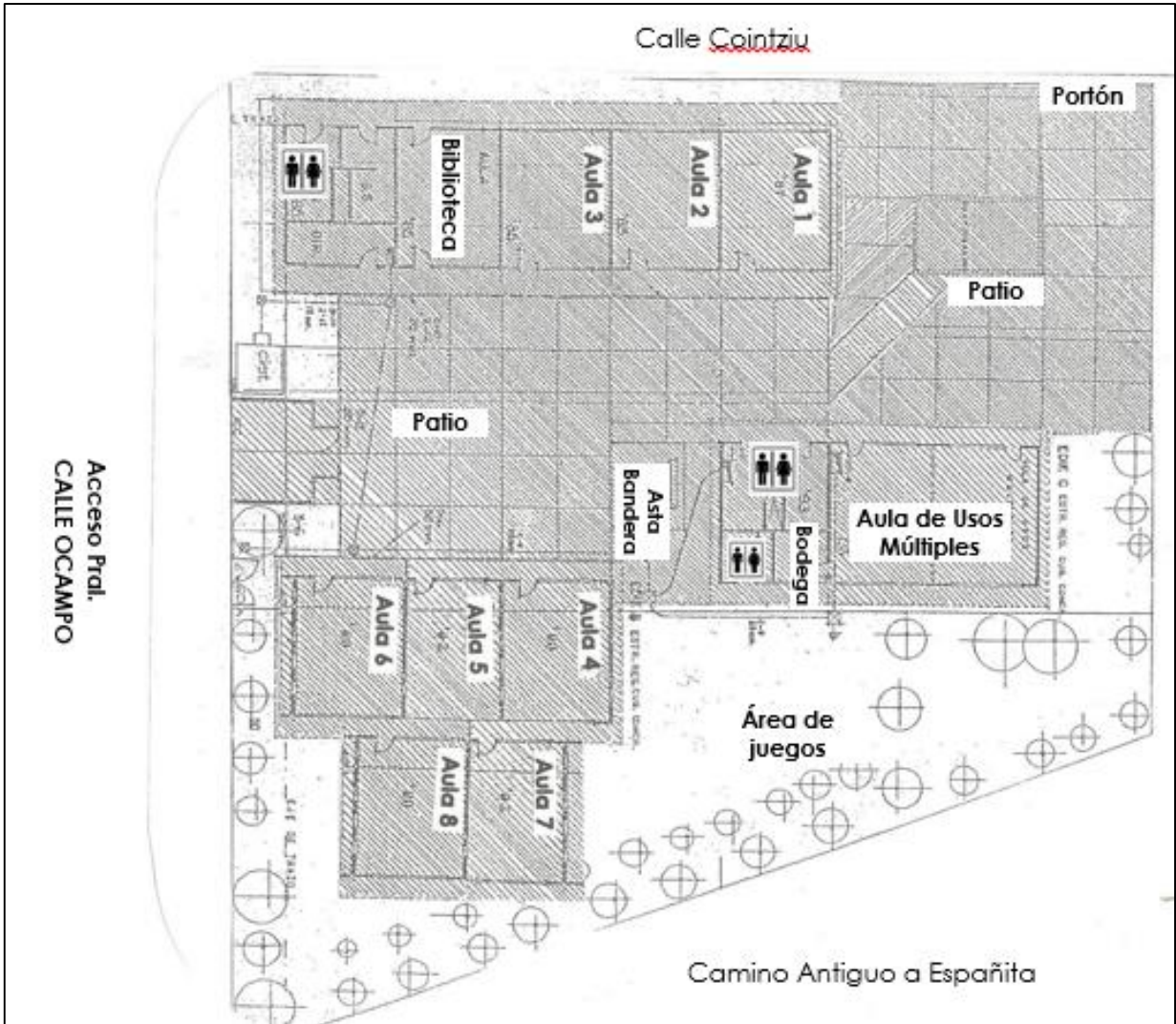
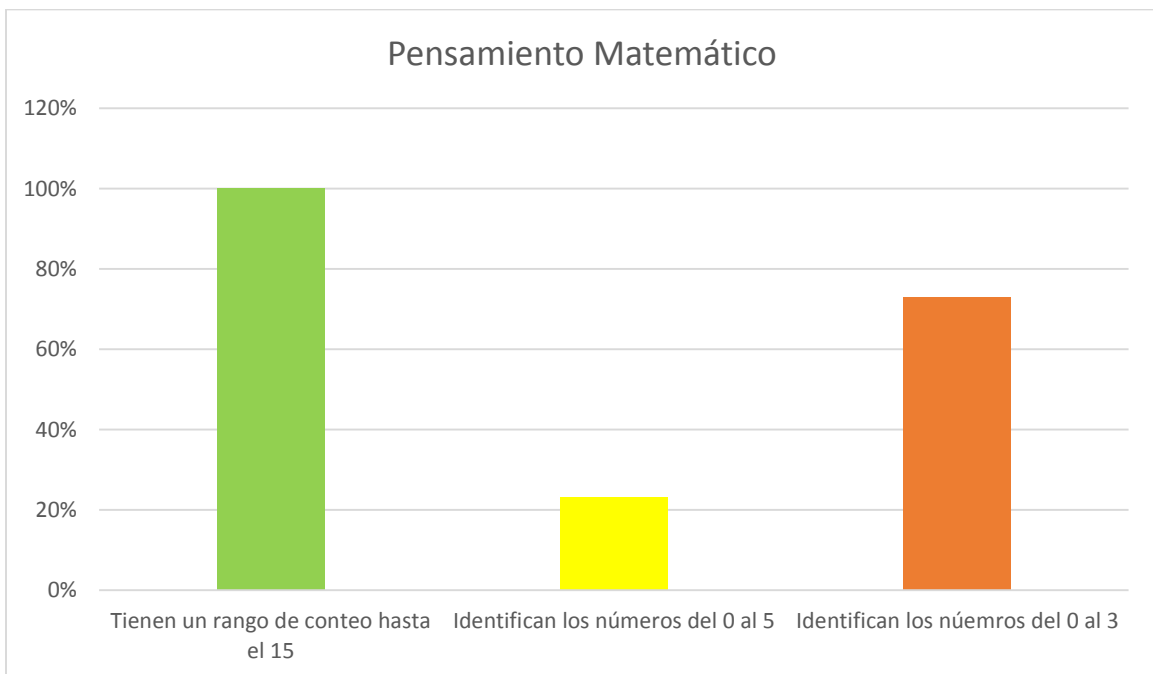
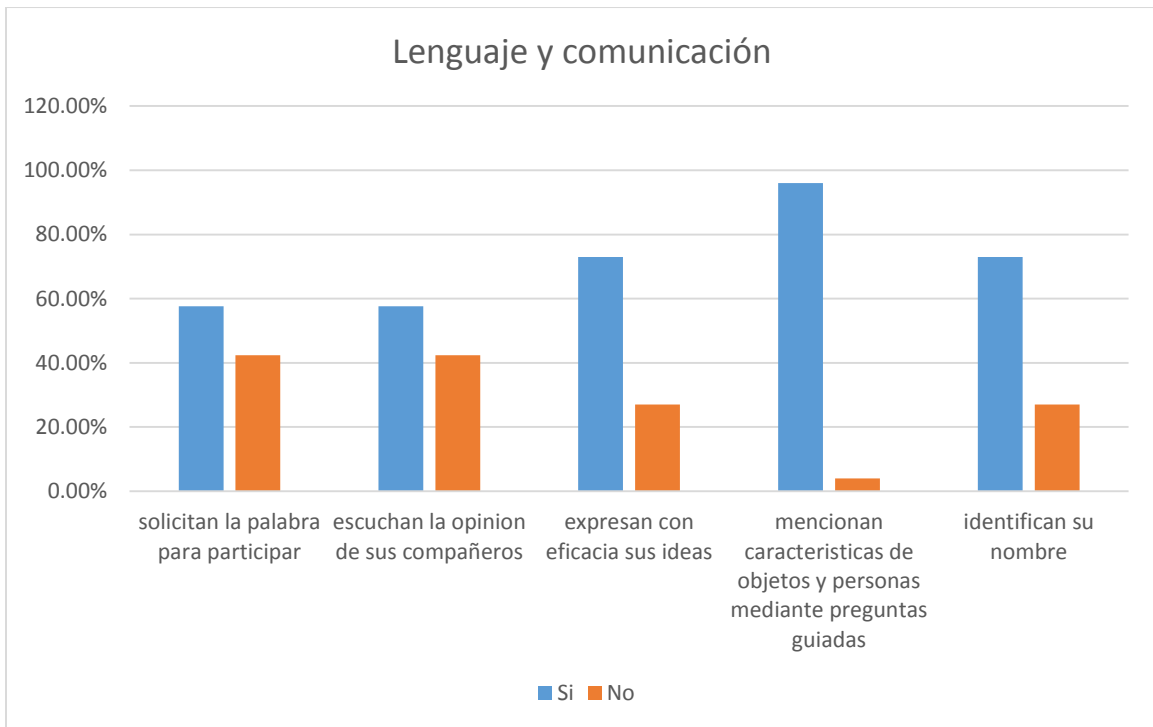
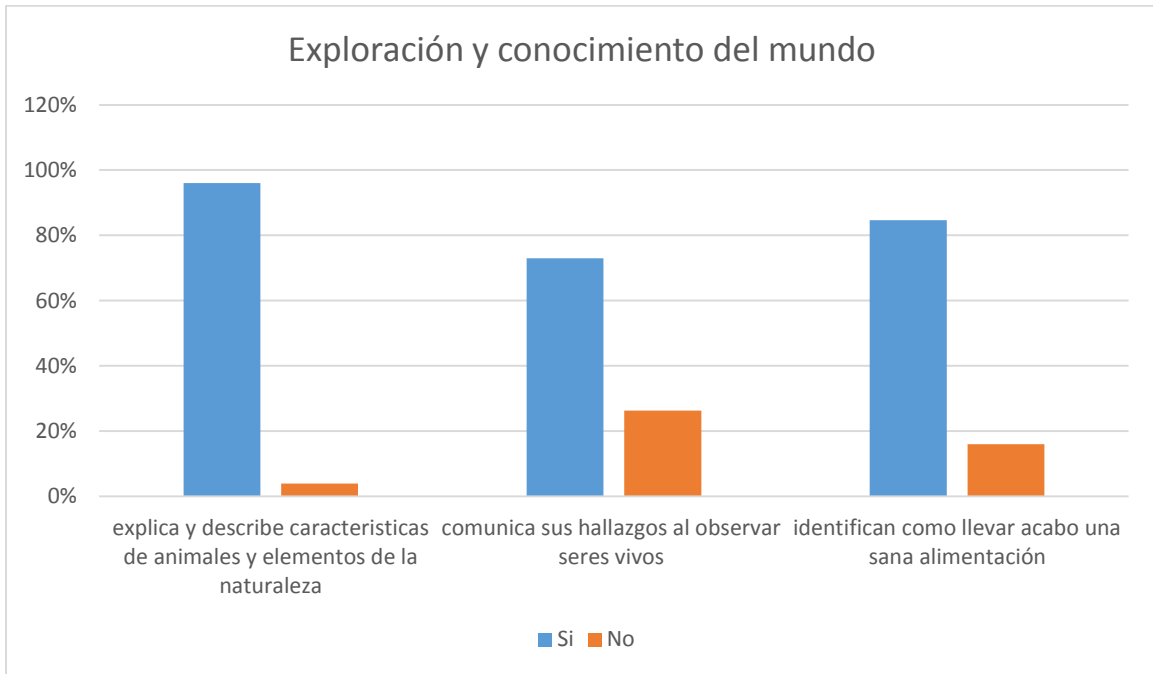


Ilustración de la estructura interna del Jardín de niños “Benito Juárez García”

Anexo 4.

Graficas del diagnóstico aplicado la semana del por campos de desarrollo.





Anexo 6.

Formato de entrevista para alumnos utilizada para hacer el sociograma positivo y negativo aplicada los días ocho y nueve de octubre del 2018.

Entrevista para alumnos

Nombre del alumno: Alexa Paulina Jimenez castillo No. lista 9

1. ¿Quién es el niño o la niña de tu clase con el que más te gusta jugar?

¿Por qué te gusta jugar con ellos? Porque casi quieren ser mis amigos.
 Porque es divertido Porque es compartido Porque respeta a los demás

2. ¿Quién es el niño o la niña de tu clase con quien menos te gusta jugar?

¿Por qué no te gusta jugar con ellos? Por que me pateaba cuando estaba con la maestra Martha.
 Porque me molesta Porque me golpea Porque no comparte

No	Alumnos elegidos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9		1	1						1											1			1	2		
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										

La entrevista muestra los motivos por los que seleccionaron a sus compañeros, tanto con él o la que les gusta jugar más como con el que le gusta jugar menos. En este caso a la alumna le gusta jugar más con los estudiantes de número lista 1,2,10,15 y 21. Y no le gusta jugar con el estudiante designado con el número 23.

Anexo 7.

Tabla de organización aplicada el día 10 de octubre del 2018.

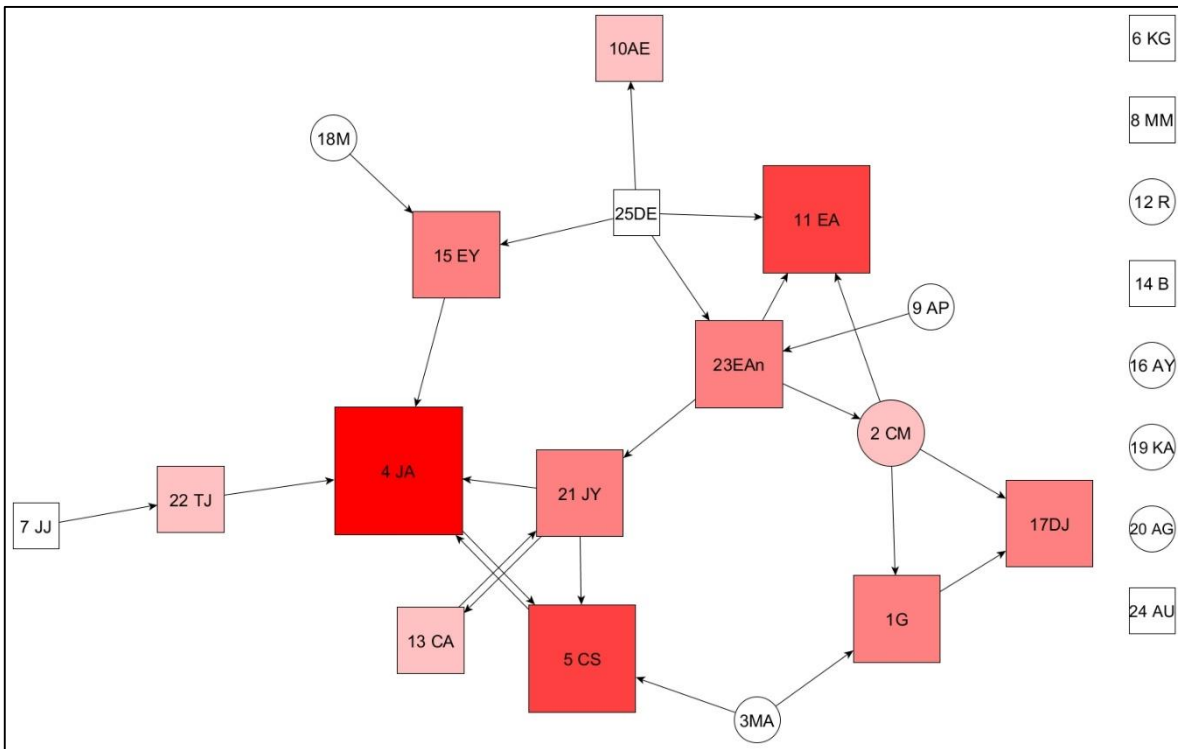
No	Alumnos elegidos																										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1																											
2	2				1		2			1	2	2			1		2	1	2		1	1		1			
3	2				2										2				1	1		1					1
4					2				1														1	1			
5		1		2					1																		
6							1								1												
7								1				2	1													2	2
8																											
9		1	1						1						1							1			2		
10																1											
11		1	1	1					1																		
12																											1
13		1					1			1							1						2	2			1
14																							1				
15		1		2					1																		
16			1																								1
17		1							1																		
18		1															2	1			1						1
19			1				1											1									1
20																											
21				2	2	1									2			1			1					1	1
22				1	2																	1					
23		2						1																		1	1
24																											
25	1		1		1						2	2															

Instrumento que permitió organizar las respuestas de los niños y niñas para poder sustituir los nombres por número de lista.

Los números que se encuentran en el eje horizontal representan el número de lista de los alumnos que son seleccionados, por el contrario los del eje vertical representan los estudiantes que respondieron a las preguntas, el número 1 y 2 que colocó me permite identificar cual fue a la pregunta que contestaron de esta manera el numero 1 representaría el compañero con el que si les gusta jugar y el 2 con el que no les gusta jugar.

Anexo 8.

Sociograma Negativo

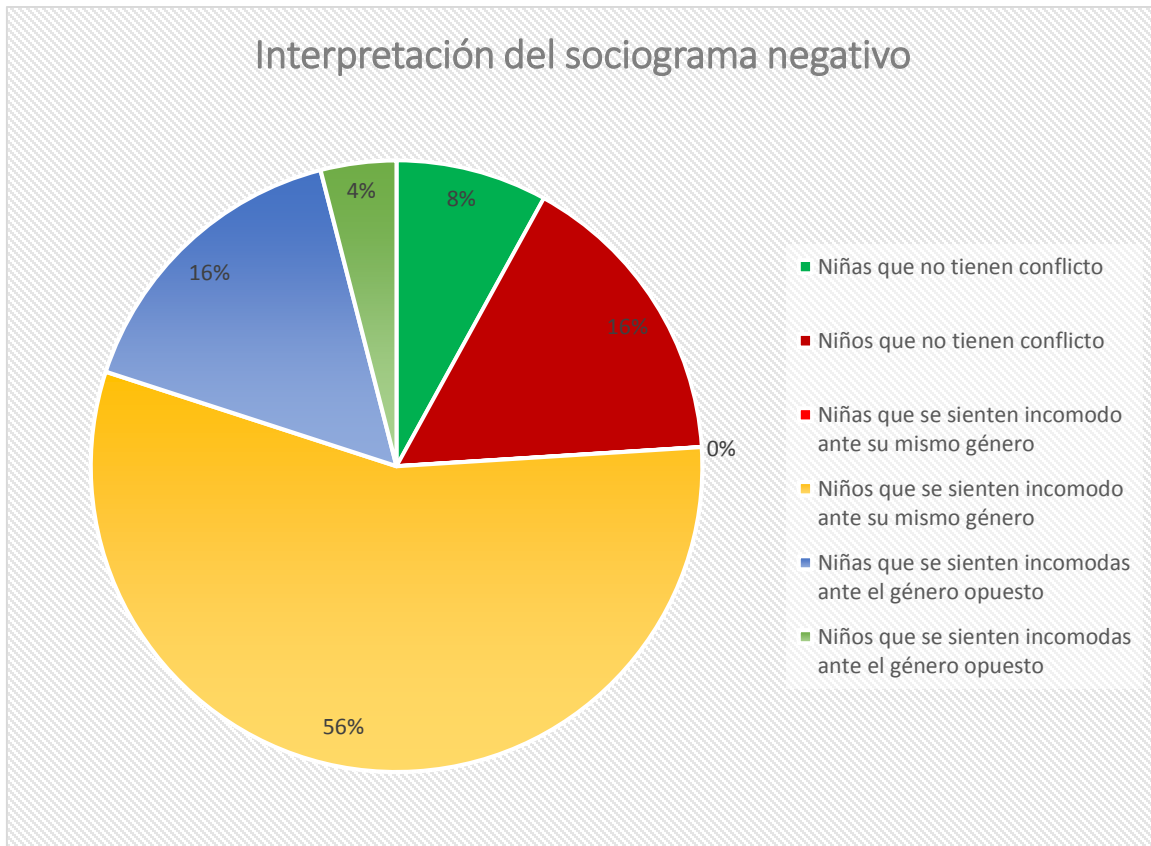


Sociograma negativo muestra aquellos alumnos que son rechazados en el aula por sus compañeros.

Se aplicó el día 11 de octubre del 2018. Para su mejor comprensión y análisis los niños se representan con un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los alumnos fueron elegidos.

Anexo 9.

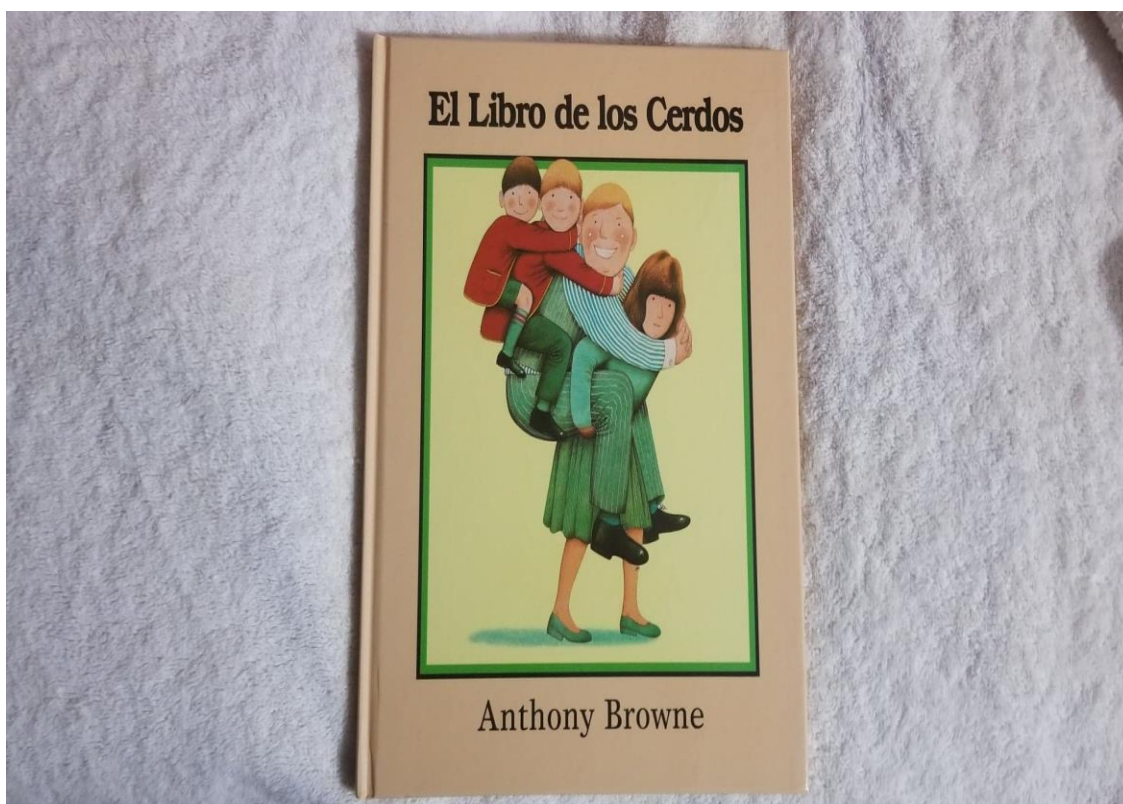
Gráfica de interpretación del sociograma negativo.



La gráfica arroja resultados de la interpretación del sociograma negativo en la cual se puede apreciar que existen alumnos y alumnas que no tienen conflicto con sus compañeros, sin embargo, existen niñas y niños que se sienten incomodas ante la presencia del genero opuesto y escolares que se sienten incómodos con compañeros de su mismo género.

Anexo 10.

Portada del cuento “El libro de los Cerdos”.



Portada del libro-álbum aparece una mujer, uno de los personajes protagonistas, quien carga literal y literariamente con sus hombres, esposo e hijos, ya que se encarga de todos los quehaceres de la casa, además de su trabajo fuera del hogar. Esa carga se vislumbra en su rostro apagado, sombrío, antítesis de las sonrisas que esbozan sus hijos y marido.

Anexo 11.

Ilustración del Rostro alegre de la señora de La Cerda.



Ilustración donde se muestra a la mujer en el centro de la página, de frente, con colores y sonriente después de haber logrado un cambio de actitud en su familia.

Anexo 12

Guía de preguntas para el grupo de discusión a través de la lectura del libro de los cerdos. Aplicada el día 22 de febrero del 2019.

1. ¿De qué creen que pueda hablar el libro?
2. ¿Ya habían observado antes el libro?
3. ¿Lo han leído?
4. ¿En cuánto tiempo creen que transcurre la historia?
5. ¿Qué personaje te intereso más?
6. ¿Dónde ocurre la historia?
7. ¿Hubo algo que te pareciera extraño?
8. ¿Entendiste la parte donde el padre y los hijos se transformaron?
9. No me gusta la parte donde el padre y los hijos le gritan a la mama ¿a ti cual no te gusto?
10. ¿Algunos de los personajes te recuerda a alguien que conozcas?
11. ¿Por qué hay cerdos en todos lugares?
12. ¿Observaron al lobo en el cuento ¿Por qué crees que está allí?
13. ¿Sabes si existe un libro similar
14. ¿cambio la cara de la mama o su estado de ánimo?
15. ¿Desde cuándo comienzan a aparecer los cerdos?
16. ¿Por qué está feliz la mama?
17. ¿Qué es lo que hace la mama ahora y antes no podía hacer?

Anexo 13.

Respuestas del primer grupo de discusión de la lectura “el libro de los cerdos”, análisis realizado el día 23 de febrero del 2019.

Las respuestas que dan los alumnos se colocaron de otro color según la categoría a la pertenecen para su mejor localización

- Color azul: categoría analítica.
- Color café: categoría intertextual.
- Color morado: categoría personal
- Color rojo: categoría performativa.

DF: ¿De qué creen que pueda hablar? Observen la imagen

1. Tadeo: La familia

DF: ¿Y si observamos la contraportada?

2. Tadeo: una pata de puerco

DF: ¿De qué creen que hable si ya les dije que se llama el libro de los cerdos?

3. David: pues de los cerdos

DF: ¿Qué están haciendo los niños?

4. Tadeo: viendo la tele

5. David: dormidote como una vaca.

6. Edwin Antonio: aaaa se hicieron cerdos

7. Parecía un chiquero

8. David ¿Cómo un chicle?

9. (alumnos gruñen al ver las imágenes del cuento)

DF: ¿De qué hablaba el cuento?

10. Diego: el cerdo estaba en el libro y su ropa está sucio

11. Kendra: que no lavaban los trastes

12. David: Que no tendían la cama

13. Marian: que no cocinaban bien

14. Tadeo: Que les quedaba la comida horrible.

15. Camila: Que la mamá había regresado y les sobraba tiempo para arreglar el coche

16. David: Que se encontraban un papel

DF: ¿Y que decía el papel?

17. David: Que eran unos cerdos

DF: ¿Y si eran unos cerdos?

18. Si

19. No

¿Porque se convirtieron en cerdos?

20. Joshua: Porque comían mucho

21. Camila Porque no ayudaban a la mamá

22. Edwin Antonio: Los niños vieron la tele

DF: ¿La mamá porque se fue?

23. Axel: Porque iba a trabajar

24. Marian: Porque no querían ayudar

25. Tadeo: Le rababa la ropa a los niños

DF: ¿Cómo era el comportamiento de los personajes?

26. Marian: El de los niños era mal porque ellos no querían ayudarle

27. David les: salía la comida horrible

28. Edwin Ya dijeron eso

29. Edwin: Que los niños no le ayudaron ni el papá

DF: A mí me gusto cuando la mama se pone feliz pero no me gusto cuando el papa le gritaba a la mamá ¿A ustedes hay algo que les haya gustado?

30. Edwin: Si que La parte en que los niños vieron la tele

31. Marian: Cuando los niños se convirtieron cerdos

32. David: Cuando hacían la comida horrible

33. Joshua: cuando estaban viendo la tele

DF: ¿Hay alguno de los personajes que les recuerde a alguien?

34. Tadeo: Si a los cerditos

35. Camila A los tres cerditos

36. Kendra: A blanca nieves porque salían unos cerditos

37. Marian El lobo feroz

DF: ¿Había un lobo feroz?

38. Marian Al cuento de los cerditos y el lobo feroz

39. Joshua Al de caperucita porque perseguían a la caperucita

DF: ¿Qué paso con la mano del papá?

40. Se convirtió en cerdo

DF: ¿Observaron algo más en el cuento?

41. Axel: El perro

42. Camila: Es una forma de lobo

DF: ¿Les hubiera gustado que el cuento terminara en otro final?

43. David: Que fueron felices.

DF: ¿Ustedes le ayudan a mamá en casa?

44. Marian: yo le ayudo a mi mamá cuando está en el trabajo.

DF: ¿Cómo se siente su mama cuando le ayudan a su mama?

45. Edwin Yamil: feliz y triste cuando no le ayudo

DF: ¿Qué paso con la cara de la mamá cuando ya le ayudaba?

46. Camila: Se puso feliz

DF: ¿Qué hacia la mamá después que antes no hacia?

47. Kendra: Arreglar el carro

DF: ¿Les gustó el cuento?

48. Edwin Antonio: No, porque eran cochinitos

DF: ¿Cómo te sentiste cuando leí el cuento?

49. David Triste porque la mama les dijo que eran unos cerdos

50. Tadeo: triste porque le gritaban a la mama

51. Joshua: Feliz porque la mama regreso a la casa

52. Marian: Feliz porque los niños y el papa ya volvieron a ser buenos.

DF: ¿Qué no te gusto del cuento?

53. Axel: No me gusto cuando la mamá se fue

54. Milie: no me gusto que había una forma de lobo.

Anexo. 14

Respuestas del segundo grupo de discusión de la lectura: El libro de los cerdos.
Obtenidas el día 06 de marzo de 2019.

Las respuestas que dan los alumnos se colocaron de otro color según la categoría a la pertenecen para su mejor localización

- Color azul: categoría analítica.
- Color café: categoría intertextual.
- Color morado: categoría personal
- Color rojo: categoría performativa.

DF: Vamos a leer este cuento: ¿Ya lo conocen?

1. Alumnos: - Noo
2. Marian: -Si
3. Joshua: -La maestra
4. Tadeo: -Los tres pequeños

DF: ¿Los tres pequeños?

5. David: - No los tres cerditos

DF: ¿Quién a lo había visto?

6. Paulina: -No

DF: ¿De qué creen que pueda hablar?

7. Marian: -Los niños se van a convertir en cochinitos
8. Tadeo: -Y una mitad cita de su casa eran cochinitos

DF: El libro se llama el libro de los cerdos

9. Juan: - ¿El libro de los cerdos?

Comienza la lectura

10. Tadeo: - ¿Y quién esta con el periódico?

11. Marian: - El papá

12. Juan: - Viejaaaaa apurate con la comida

13. Tadeo: - Apurateee

Alumnos: ríen

14. Marian: - Allí están las cosas de los cerdos

DF: ¿Dónde está la mama?

15. Rosaura: -Se fue al trabajo

16. Axel: - Se fue para siempre

17. Marian: - Miren miren la mano

DF: ¿Qué pasó?

18. Marian: - Se convirtieron en cerdos

19. David: - Les quedo fea

20. Joshua: -Fea, horrible

Niños: gruñen

Niños gruñen

DF: ¿De que hablaba el cuento?

21. David: - De que la señora de la cerda se fue

22. Tadeo: - Que los niños y el papa se hicieron cerdos

23. Joshua: - De que se hicieron cerdos

24. Jaden: - De que la mamá estaba reparando el coche

DF: ¿Qué paso con la familia de la cerda?

25. Marian: - La mamá se fue a trabajar y y...

26. Axel: - Y nunca regresó

DF: ¿Por creen que ya no regreso la mamá?

27. Rosaura: -Porque estaba arreglando el carro

28. David: -Porque eran unos cerdos

DF: ¿Cómo creen que se sentía la mamá?

29. Alumnos: - Triste

DF: ¿Por qué creen que se sentía triste?

30. Axel: - Porque no le ayudan

31. Juan: - ¿Apoco también está cargando al papá?

DF: También está cargando al papá. ¿creen que es justo?

32. Alumnos: - No
- DF: ¿Por qué?
33. Tadeo: - Porque el papa está más pedazo
- DF: ¿Creen que era justo que la mama hiciera todo?
34. Marian: - No porque se cansaba
35. Carlos: - Se cansaba
- DF: ¿Observaron algo extraño?
36. David: - La mano de cerdo
37. Axel: - Todo lo de la casa ya era de cerdos
38. ¿Por qué creen que todo era de cerdos?
39. Marian: - Porque ellos se convirtieron en cerdos
40. Paulina: - Y no podían lavar
- DF: ¿Por qué creen que no podían lavar?
41. Rosaura: - Porque no saben
- DF: ¿Conocen a alguien que se parezca a los personajes que aparecen aquí?
42. David: - Los tres cochinitos
43. Marian: - El lobo feroz y los tres cochinitos
44. Tadeo: - La película del lobo feroz porque salen tres cochinitos
- DF: ¿Hay algo que no les haya gustado del cuento?
45. David: - Que eran unos cerdos
46. Carlos: - Mi tampoco
47. Milie: - A mí me gusto cuando se convirtieron en cerdos porque a mí me gustan los cochinitos
48. Joshua: - A mí me gustaron los cerdos: es que cuando fui con mi hermana Lupe hay una granjita y hay unos cerdos, dos
49. A mi si me gustan los cerdos
- DF: A mí no me gusto que el papá le haya gritado a la mama: vieja traime la comida a mí me parece grosero, ¿hay algo que a ustedes no le haya gustado?
50. Marian: - Si porque le gritó vieja
51. Juan: - A mí me pareció bien jajaja
52. David: - A mí tampoco me gusto eso

53. Milie : - A mí no me gusto que no lavaban los trastes

54. Tadeo: - Tampoco me gusto cuando le dijo eso

55. Paulina: A mí no me gusto lo ensuciado.

DF: ¿ustedes son como lo hijos y el papa de la familia de la cerda?

56. Milie: - No yo le ayudo a mi mama a poner la ropa a la lavadora:

57. Tadeo: -Yo le ayudo a limpiarle a mi gatito y también

58. Axel: yo le ayudo a tender la cama Tadeo yo también tiendo la cama

59. Juan: Yo le ayudo a trapear a y a tender la cama y a limpiar los vidrios y barrer el patio

60. Estuviera feliz

61. Y se quedaba

62. No se hubiera ido

63. Sería feliz no se iría

64. Yo tengo puerquitos aquí

65. Trapeaba los trastes

DF: ¿Ustedes creen que las mujeres pueden arreglar el carro?

66. Alumnos: Nooo

67. David: -Bueno algunos si

68. Milie: -Mi papi arregla

69. Jaden: - Si porque la gente ayuda:

70. Rosaura: - Mi papá tiene un carro

DF: En mi familia todos ayudan porque creemos que todos debemos ayudar

71. Marian: - Yo le ayudo a mi papi cuando a recoger cuando mi mami está trabajando

DF: Se dieron cuenta que había un lobo feroz ¿por qué creen que hay un lobo?

72. Jaden: -Es un arbusto

73. Marian:- Ya sé, porque se los quieres comer

74. Axel: - Porque son unos cerdos

75. Marian: - Porque los hijos se convirtieron en cerdo

76. David: - Cuando el papa leyó el recado

77. Axel: -Falta una pieza

DF: - ¿Qué falta?

78. Jaden: -Una mesa, mira la forma

79. Axel: - La mamá

80. Paulina: -Aquí están ya puerquitos

DF: ¿Les gusto el cuento?:

81. Alumnos: Si

DF: ¿Ustedes le hubieran puesto otro final?

82. Paulina: - Que el lobo estaba persiguiendo a los cerdos

Anexo. 15.

Clasificación de respuestas del primer y segundo grupo de discusión de la lectura:
El libro de los cerdos. Realizado el día 08 de marzo del 2019

Categorías conceptuales	Respuesta de los alumnos y alumnas	Pregunta que origino la respuesta	Análisis
Analítica	Tadeo: La familia	¿De qué puede hablar el libro?	Al observar la portada Tadeo observa la imagen de una familia por lo que el asume que la historia será de la familia.
	Joshua: Porque comían mucho Camila Porque no ayudaban a la mamá	¿Porque se convirtieron en cerdos?	Tanto el texto como las ilustraciones en las que se comenta y observa que la familia de la cerda comía llevan a Joshua argumentar que la familia de la cerda se convierte en cerdos por comer mucho, sin embargo Camila recuerda las imágenes en donde la madre es la que realiza todo el

			trabajo sin la ayuda de ningún otro miembro de la familia.
	<p>Axel: El perro</p> <p>Camila: Es una forma de lobo</p>	¿Observaron algo más en el cuento?	Al observar todos los elementos de la historia Axel se centra en una de las imágenes, sugiriendo que es la silueta de un perro, la concentración y posiblemente la situación y contexto de la historia llevan a Camila comentar que no es un perro si no la forma de un lobo.
	<p>Jaden: Es un arbusto</p> <p>Marian: - Ya sé, porque se los quieres comer</p> <p>Axel: - Porque son unos cerdos</p> <p>Marian: - Porque los hijos se convirtieron en cerdo</p>	Se dieron cuenta que había un lobo feroz ¿por qué creen que hay un lobo?	Al observar lobo que aparece en las ilustraciones los niños crean una hipótesis hay un lobo que está asechando a la familia de la cerda por que se convirtieron en cerdos. Al hacer esta pregunta y

	<p>Axel: -Falta una pieza</p> <p>P: - ¿Qué falta?</p> <p>Jaden: -Una mesa</p> <p>Axel: - La mama</p>		<p>buscar la imagen del lobo en el álbum, los niños pudieron observar detenidamente otras ilustraciones del álbum, Axel observa que en uno de los cuadro falta algo, por la forma asimila que es una mesa, sin embargo Axel al notar que la madre ya no está en casa genera una hipótesis, asumiendo que es la madre quien falta en el retrato.</p>
	<p>Tadeo: Si a los cerditos</p> <p>Camila A los tres cerditos</p> <p>Kendra: A blanca nieves porque salían unos cerditos</p> <p>Marian El lobo feroz</p> <p>Marian Al cuento de los cerditos y el lobo feroz</p>	<p>¿Hay alguno de los personajes que les recuerde a alguien?</p>	<p>es evidente que los alumnos conocen otros extos literarios en los que los personajes principales son unos cerdos esto les permite asociar a los personajes de esta historia, con otros personajes por ejemplo el libor de</p>

	<p>Joshua Al de caperucita porque perseguían a la caperucita</p>		<p>los tres cerditos, o bien aunque sea otro el personaje que mencionen como es el caso del lobo feroz se encuentra dentro de la misma historia “los tres cerditos y el lobo feroz”</p>
Intertextual	<p>David: - Los tres cochinitos</p> <p>Marian: -El lobo feroz y los tres cochinitos</p> <p>Tadeo: - La película del lobo feroz porque salen tres cochinitos</p>	<p>¿Conocen a alguien que se parezca a los personajes que aparecen aquí?</p>	<p>Los alumnos asocian los personajes y las ilustraciones que aparecen en el álbum con el cuento de los tres cochinitos</p>
	<p>Jaden: Es un arbusto</p> <p>Marian:- Ya sé, porque se los quieres comer</p> <p>Axel: - Porque son unos cerdos</p> <p>Marian: - Porque los hijos se convirtieron en cerdo</p>	<p>Se dieron cuenta que había un lobo feroz ¿por qué creen que hay un lobo?</p>	<p>Me permito ubicar nuevamente estas respuestas en esta categoría, puesto que los niños asocian el lobo que parece al fondo de la ilustración con el cuento de los tres cerditos y el lobo</p>

	<p>Axel: -Falta una pieza</p> <p>P: - ¿Qué falta?</p> <p>Jaden: -Una mesa</p> <p>Axel: - La mama</p>		<p>feroz cuando lo asecha par comérselos.</p>
Personal	<p>Milie: -A mí me gusto cuando se convirtieron en cerdos porque a mí me gustan los cochinitos</p> <p>Joshua: - A mí me gustaron los cerdos: es que cuando fui con mi hermana Lupe hay una granjita y hay unos cerdos, dos.</p>	<p>P: ¿Hay algo que no les haya gustado del cuento?</p>	<p>Relacionan sus gustos con los personajes del cuento a pesar del conducta que tuvieron los personajes, los asocian con los animales los cuales les gustan mucho</p>
	<p>Milie: yo le ayudo a mi mama a poner la ropa a la lavadora:</p> <p>Tadeo: -Yo le ayudo a limpiarle a mi gatito y también</p> <p>Axel: yo le ayudo a tender la cama</p> <p>Tadeo yo también tiendo la cama</p>	<p>¿ustedes son como lo hijos y el papa de la familia de la cerda?</p>	<p>Comparten momentos de sus vida personal, en donde justifican por que no son iguales que la familia de la cerda, a diferencia de los personajes quienes no ayudan a la madre ellos comparten la ayuda</p>

	Juan: Yo le ayudo a trapear a y a tender la cama y a limpiar los vidrios y barrer el patio		que brinden a su madre a pesar de la edad que tienen.
performativa	13. Juan: - Viejaaaaa apurate con la comida 14. Tadeo: - Apurateee		

Anexo 16.

Ilustración del cuento el libro de los cerdos, la señora de la Cerda realiza sola las labores del hogar



Ilustración señalada por Camila con la que justifica frente a sus alumnos por que la señora de La Cerda se fue de la casa dejando solos a sus hijos y al señor de La Cerda

Anexo 17.

Ilustración del cuento del libro de los cerdos “un lobo en la ventana”.

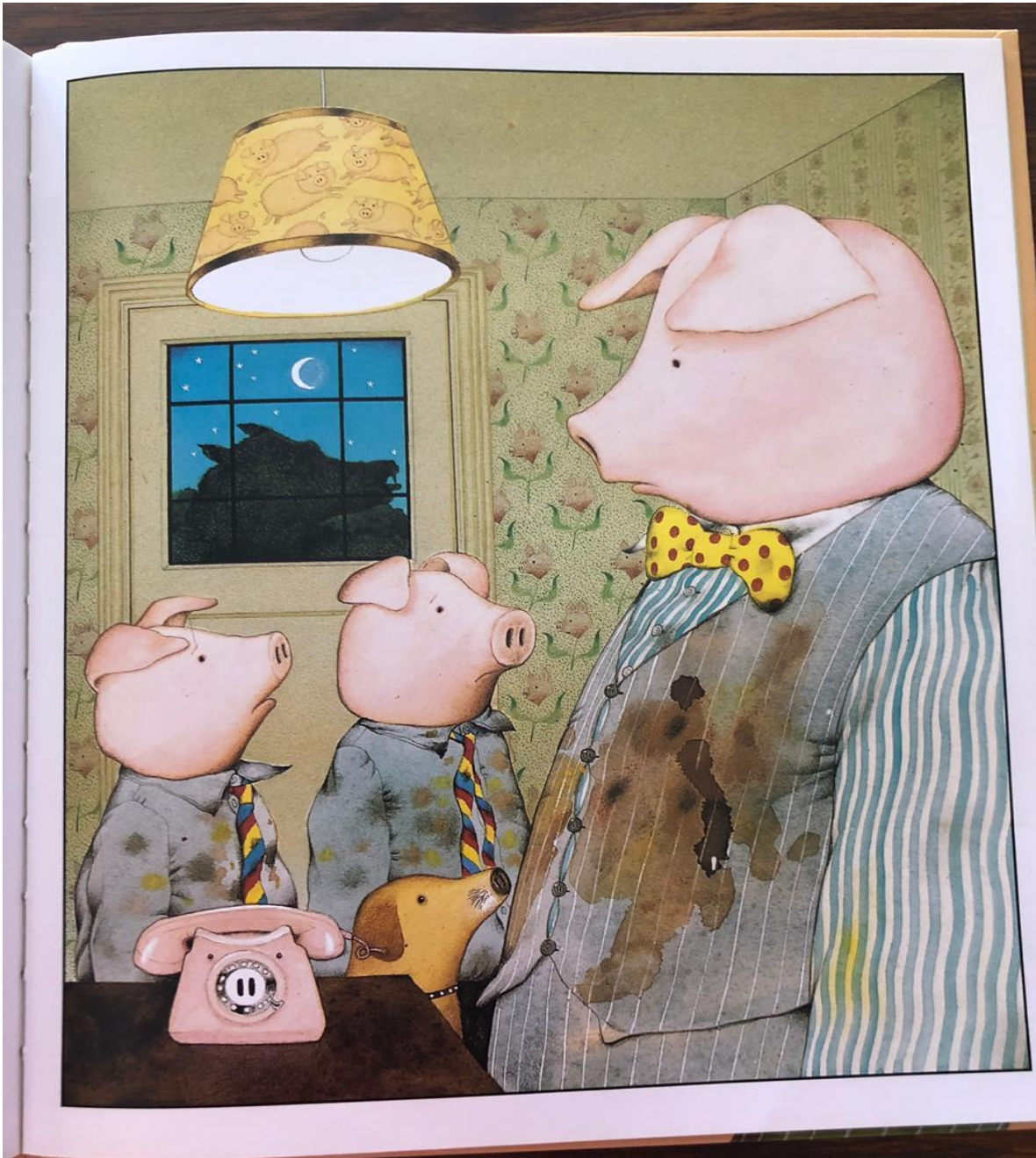


Ilustración que permite dialogar a los alumnos sobre la silueta que se muestra en la ventana del fondo relacionando esta ilustración con la transformación de la familia de La Cerda.

Anexo 18.

Ilustración del cuento del libro de los cerdos "falta algo en el cuadro".



Ilustración señalada por Axel en la que muestra que falta algo y relaciona la ausencia del personaje en el cuadro con la ausencia de la señora de La Cerda.

Anexo 19.

Ilustración de mensaje en la pared "Oliver button es una nena".



Mensaje que forma parte de las burlas hacia Oliver de parte de sus compañeros por los gustos que tiene.

Anexo 20.

Ilustración con mensaje cambiado "Oliver Button es un fenómeno".



Contraste donde se muestra la aceptación que tienen los compañeros que antes molestaban a Oliver por no compartir sus mismos gustos por las actividades empiezan a aceptarlo por su talento pese a las diferencias

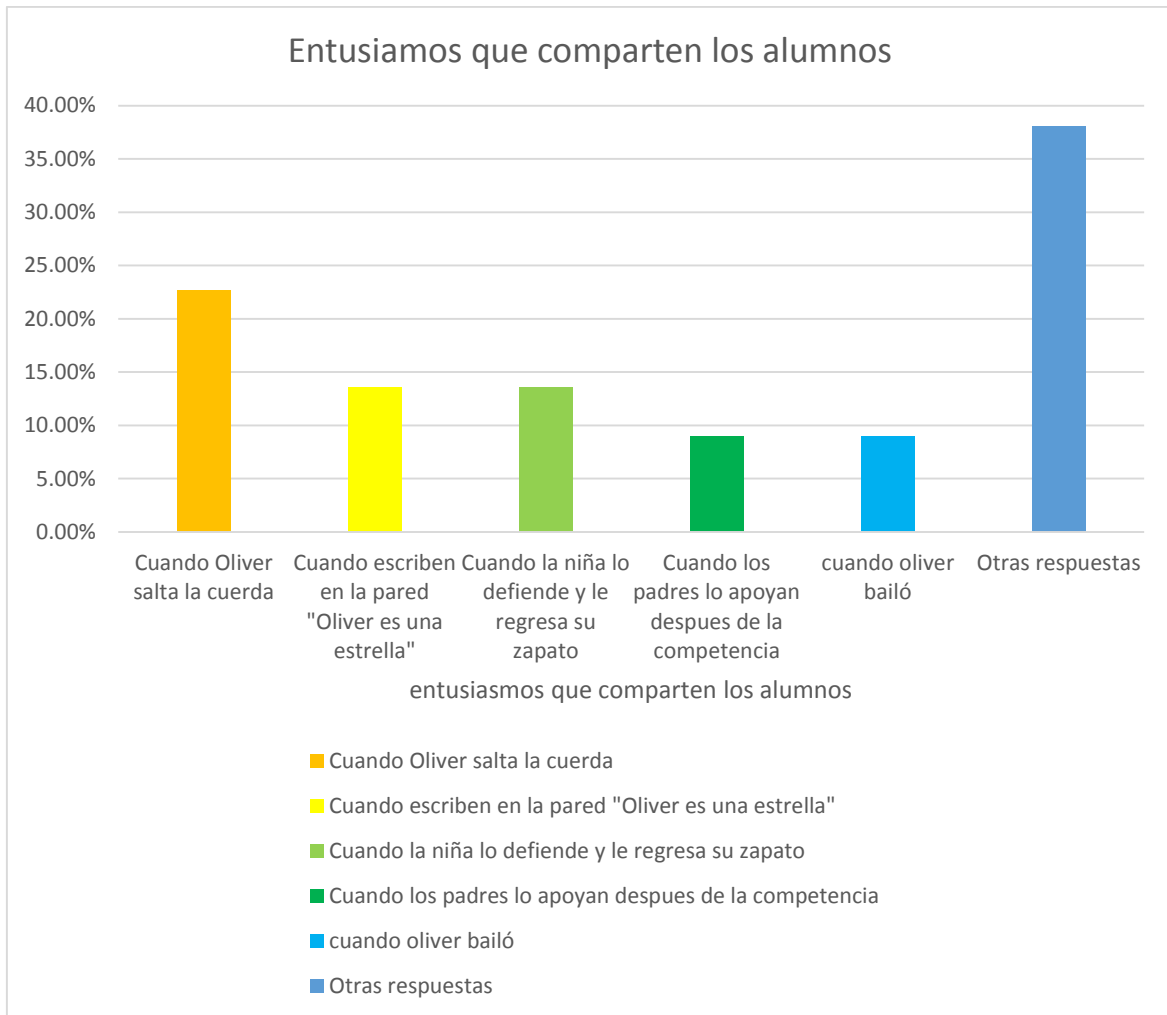
Anexo 21.

Preguntas que guían la actividad para compartir el entusiasmo, los desconciertos y las conexiones de la lectura en voz alta “Oliver Button es una nena”. Aplicadas el día 20 de marzo del 2018

1. Dime. ¿Qué es lo que más te gustó del cuento?
2. ¿Hay algo que no te gusto del cuento?
3. ¿Hay algo que te pareciera extraño?
4. ¿Qué personaje te gusta más del cuento?
5. ¿con que personaje te identificas?

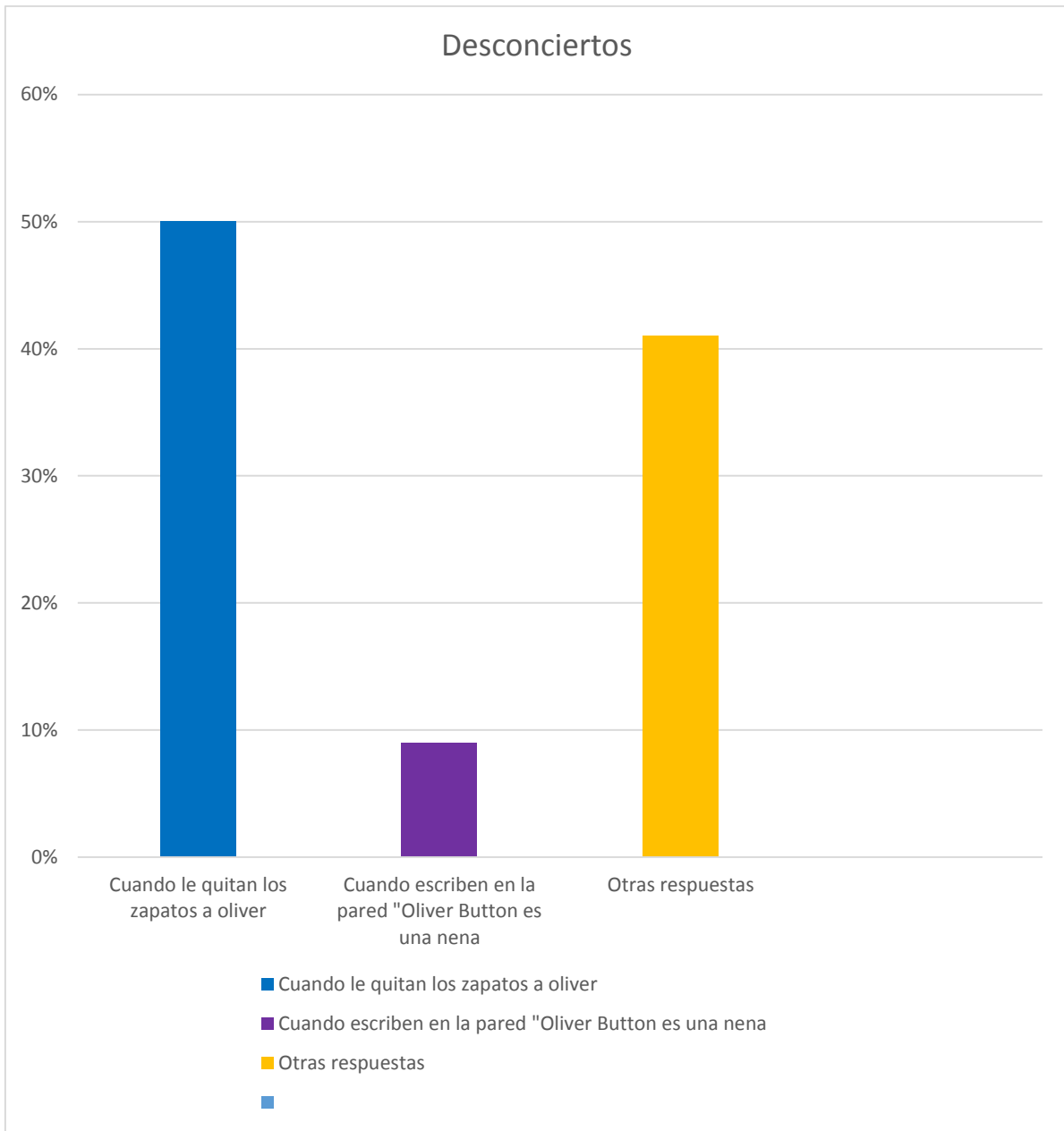
Anexo 22.

Gráficas que muestra lo que les entusiasma a los alumnos del cuento Oliver Button es una nena. Elaboradas el día 23 de marzo del 2018



Anexo 23.

Gráficas que muestra los que desconcertó a los alumnos o pareció extraño del cuento Oliver Button es una nena. Elaboradas el día 23 de marzo del 2018



Anexo 24.


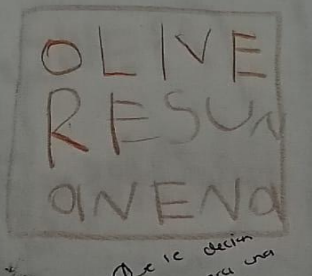
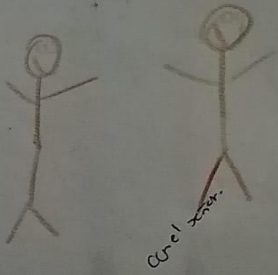
Producción gráfica desconciertos de los alumnos.

Oliver Button es una nena

Nombre: DAVID

Fecha: 12-01-2020

Consigna: dibuja en cada cuadro lo que se te indica en relación al cuento que acabamos de leer.

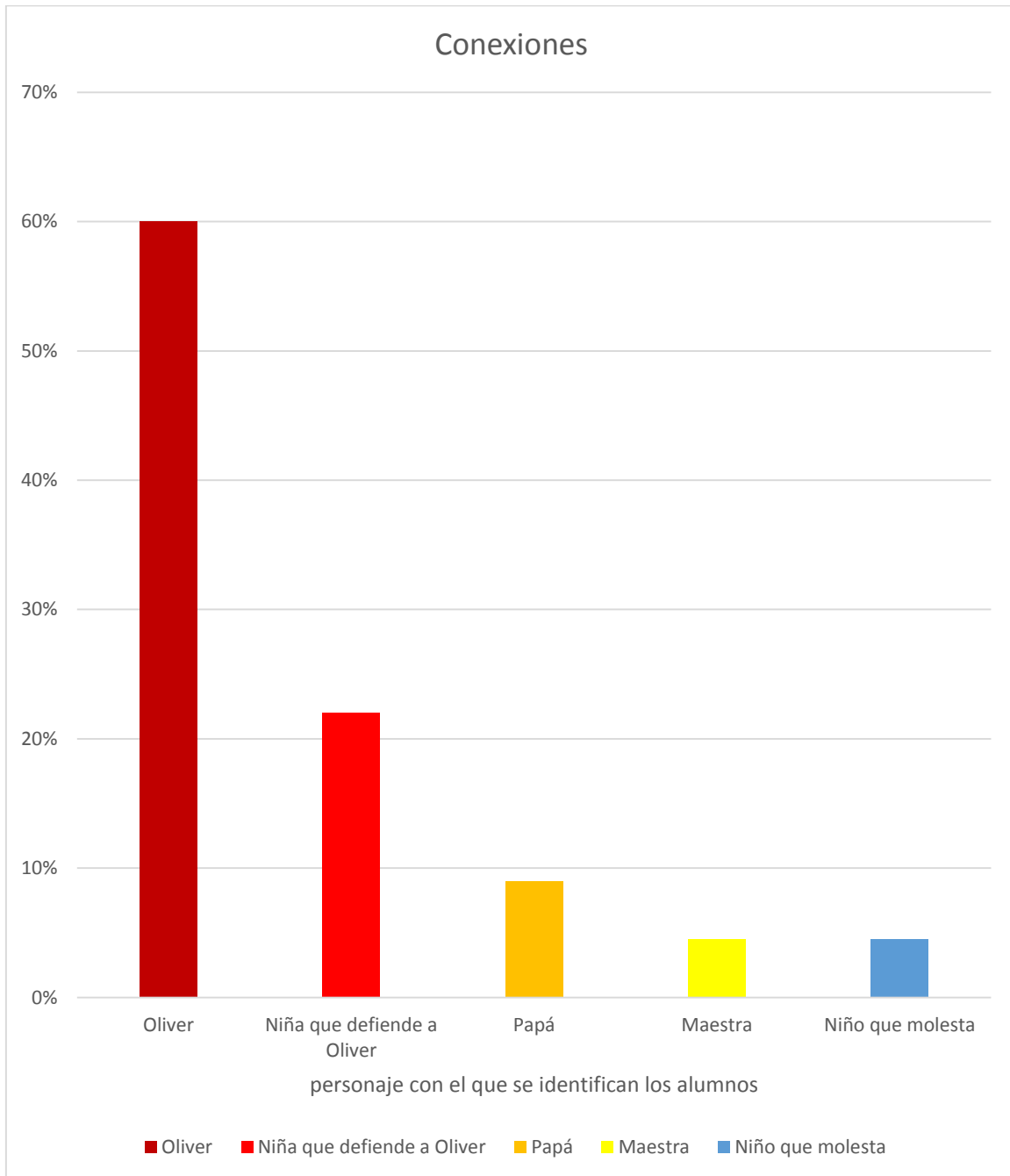
Lo que me gusto	Lo que me desconcertó o me pareció extraño	Personaje con el que me identifico
 <p>Los flores</p>	 <p>Que le decian que era una nena</p>	 <p>con el señor</p>

Esta imagen representa el dibujo del alumno David en el que grafica los entusiasmo, desconcierto y conexiones que identifica a partir de escuchar la lectura de “Oliver Button es una nena”.

Comparte como entusiasmo que le gusta las flores como Oliver, como desconcierto expresa que no le agrada que hayan escrito en la pared: “Oliver es una nena” incluso grafica en su hoja de trabajo la pared y la frase tal cual se encuentra ilustrado en el cuento, argumenta que es algo grosero de parte de los compañeros; como conexión se siente identificado con el señor en este caso el padre de Oliver.

Anexo 25.

Gráficas que muestra con que personaje del cuento Oliver Button es una nena se sintieron identificados los alumnos. Elaboradas el día 23 de marzo del 2018.






Anexo 26.

Reproducción gráfica del Alumno Joshua.

Nombre: Oliver Button es una nena Joshua

Fecha: 5/5/12

Consigna: dibuja en cada cuadro lo que se te indica en relación al cuento que acabamos de leer.

Lo que me gusto	Lo que me desconcertó o me pareció extraño	Personaje con el que me identifico
 <p>cuando la niña se regresa el zapato</p>	 <p>Al papá</p>	 <p>cuando le quitan los zapatos</p>

Reproducción gráfica del alumno Joshua que muestra sus entusiasmos, desconciertos y conexiones a partir de la lectura compartida de Oliver Button es una nena.

Expresa que sintió entusiasmo cuando la niña le regresa a Oliver su zapato, sintió desconcierto cuando le quitan los zapatos y se siente identificado con el padre de Oliver.

Anexo 27.

Ilustración de las elefantas encerradas en el ballado del cuento “Rosa caramelo.



Ilustración donde se muestra a las elefantas encerradas en el ballado comiendo flores para hacerse más rosadas mientras los elefantes juegan en el río.

Anexo 28

Ilustración donde los elefantes juegan del cuento “Rosa caramelo”.



Imagen que muestra como a diferencia de las elefantas los elefantes están divirtiéndose en el río.

Anexo 29.

Guía de preguntas para el grupo de discusión a través de la lectura: Rosa caramelo.

1. ¿Cómo es Margarita al principio de la historia?
2. ¿Dirías que Margarita era diferente al resto de las elefantas?
3. Margarita comía las flores, pero no se volvía rosa. ¿Crees que ella estaba triste porque quería realmente ser rosa o porque por no serlo su mamá se disgustaba y su papá se enfadaba?
4. ¿Por qué crees que Margarita decidió irse del vallado?
5. ¿Crees que su decisión fue valiente?
6. ¿Por qué al principio las otras elefantas la miran con desaprobación y después con envidia y al final todas salen del vallado y se juntan a Margarita?
7. ¿Te parece justo que los elefantes juegan libremente mientras las elefantas en el vallado miran cómo los demás juegan y se lo pasan bien?
8. ¿Esperabas que la historia terminase así?
9. ¿Qué es lo que más te gustó?

Anexo 30.

Respuestas del grupo de discusión de la lectura: Rosa Caramelo.

Las respuestas que dan los alumnos se colocaron de otro color según la categoría a la pertenecen para su mejor localización

- Color azul: categoría analítica.
- Color café: categoría intertextual.
- Color morado: categoría personal
- Color rojo: categoría performativa.

DF: ¿Qué ven en la portada?

1. Marian: una carriola
2. Juan Antonio: un bebe elefante

DF: ¿De qué creen que va a tratar la historia?

3. Tadeo: De Dumbo
4. Edwin Antonio: En un circo
5. Juan Antonio: Yo voy a ir a ver la película de Dumbo
6. Israel: Maestra yo también voy a ver la película de Dumbo

DF: ¿De qué color eran las elefantitas?

7. Kendra: Rosa

DF: ¿De qué color eran los elefantes?

8. David: Grises

DF: ¿Qué piensan de Margarita? ¿Quién era Margarita?

9. Marian: La mamá

10. Tadeo: No la pequeñita, la elefantita pequeñita

DF: ¿Qué piensan de Margarita?

DF: ¿Creen que margarita era un elefante rebelde?

11. Marian: No, ella solo quería divertirse

DF: ¿Por qué creen que margarita se ponía triste?

12. Paulina: Porque sus papas la regañaban

13. Camila: Porque sus papas le decían que no era bonita, pero ella si era bonita

14. David: Porque no la dejaban jugar

15. Rosaura: Porque las flores sabían feo.

DF: ¿Les parece bien que solo los elefantes se puedan divertir?

16. Edwin Antonio: Si

17. Marian y Camila: No

18. Edwin Antonio: No

DF: ¿Les parece justo que los papas de Margarita la regañaran por que no se convertía en color rosa?

19. Axel: No porque es malo

20. Rosaura: No porque no era su culpa

DF: ¿Les gustaría que yo les dijera?, Nada más las niñas se pueden salir a jugar los niños no

21. Niños: Noooooo

22. Rosaura: Porque se aburrirían

23. Joshua: Estuviéramos tristes

24. Kendra: Los niños se pondrían tristes

25. Marian: No hay suficientes niñas para que jueguen con los demás

DF: Entonces ¿Cómo creen que sentían Margarita y las elefantitas al no poder jugar?

26. Juan Antonio: Furiosas

27. Edwin Antonio: Tristes

28. Joshua: Tristes

29. Rosaura: Aburridos

DF: ¿Por qué creen que las elefantitas al principio no apoyaban a Margarita y después sí?

30. Edwin Antonio: ¿Por qué tenían miedo?

31. Camila: Porque no las dejaban

32. Joshua. Porque les pareció divertido

33. Juan Antonio: Porque las iban a regañar, pero como no regañaron a Margarita se salieron a jugar

DF: ¿Les gusto el cuento?

34. Edwin Antonio: No

35. Alumnos: Si

36. Juan Antonio: Cuéntanoslo otra vez maestra

DF: ¿Qué fue lo que más les gusto del cuento?

37. Tadeo: El color de la pequeñita Margarita

38. Juan: Cuando Margarita se salió del corral para jugar

39. Joshua: Cuando sus papás la dejaron jugar

40. Paulina: Cuando las elefantitas se salieron a jugar

41. Gerardo: A mí me gustaba el color gris de lo elefantitos

42. Kendra: que la dejaron salir

DF: ¿Qué no les gusto del cuento?

43. Gerardo: A mí no me gusto cuando la regañaron

DF: ¿Por qué?

44. Gerardo: porque me hace sentir mal

45. Marian: Cuando les ponían toda la ropa rosa

46. Tadeo: Cuando los papás la regañaron

DF: ¿Por qué Tadeo?

47. Tadeo: No me gusta cuando regañan

48. Camila: Cuando los papás la regañaron y le dijeron que ningún hombre se iba a casar con ella

DF: ¿Creen que margarita era fea?

49. Paulina: No era hermosa

50. David: Si Margarita fuera fea los elefantes también maestra porque eran grises como Margarita

DF: ¿Creen que margarita era fea porque no tenía el color como las demás?

51. Marian: Era bonita sin el color rosita

DF: ¿Qué pasa si los elefantes hubieran sido rosas serian guapos?

52. Edwin Antonio: No

53. David: Imagínate un elefante rosa

54. Marian: guaaaao

DF: ¿Le cambiarían algo a la historia?

55. Si....

56. Joshua: donde sea bonita

57. Axel: donde se casa

DF: ¿Tu casarías a Margarita?

58. Axel: No

DF: No, que si tu ¿casarías a Margarita con un elefante?

59. Axel: Ah ..Si

DF: ¿Le cambiarían algo más a la historia?

60. Gerardo: es que los elefantes nacen así sin comer esas hierbas, y son fuertes y guapo entonces los elefantes y las elefantitas también deben de comer esas flores para que los lobos no los pellizquen
61. Tadeo: Le cambiaría donde la regañan, que los papás no la regañen, porque no se come las flores que no estaban buenas
62. Camila: La pondría a Margarita otro color y los ojos grandes y muy brillantes y una estrellita en la frente así ya no la regañarían.

Anexo 31.

Clasificación de respuestas del primer y segundo grupo de discusión de la lectura: Rosa caramelo.

Categorías conceptuales	Respuesta de los alumnos y alumnas	Pregunta que origino la respuesta	Análisis
Analítica	<p>12. Paulina: Porque sus papás la regañaban.</p> <p>13. Camila: Porque sus papas le decían que no era bonita, pero ella si era bonita</p> <p>14. David: Porque no la dejaban jugar</p> <p>15. Rosaura: Porque las flores sabían feo.</p>	¿Por qué creen que margarita se ponía triste?	Los alumnos reconocen por medios de las ilustraciones en el rostro de margarita cuales son aquellos acontecimientos que hacen que Margarita se sienta triste
Analítica	20 Rosaura: No porque no era su culpa	¿Les parece justo que los papas de Margarita la regañaran por que no se convertía en color rosa?	Rosaura es capaz de ver que Margarita no tiene la culpa de haber nacido diferente a las demás elefantitas y tampoco de no cambiar de color a pesar de todas las flores que come.

Analítica	33. Juan Antonio: Porque las iban a regañar, pero como no regañaron a Margarita se salieron a jugar	¿Por qué creen que las elefantitas al principio no apoyaban a Margarita y después sí?	Juan analiza la situación en la que vive Margarita y las demás elefantitas nota después de un tiempo no regañan a Margarita por sus acciones y por lo tanto las demás elefantitas asumen que a ellas tampoco las van a regañar.
Analítica	50. David: Si Margarita fuera fea los elefantes también maestra porque eran grises como Margarita	¿Creen que Margarita era fea?	David compara el color de los elefantes con el color de Margarita el cual es el mismo, recuerda también que el texto nunca menciona que los elefantes sean feos por su color por lo tanto comprende que si los elefantes no son feos por su color Margarita tampoco lo es, el color de su pelaje no limita su belleza
Intertextual	1. Tadeo: De Dumbo	¿De qué creen que va a tratar la historia?	Ambos alumnos son capaces de

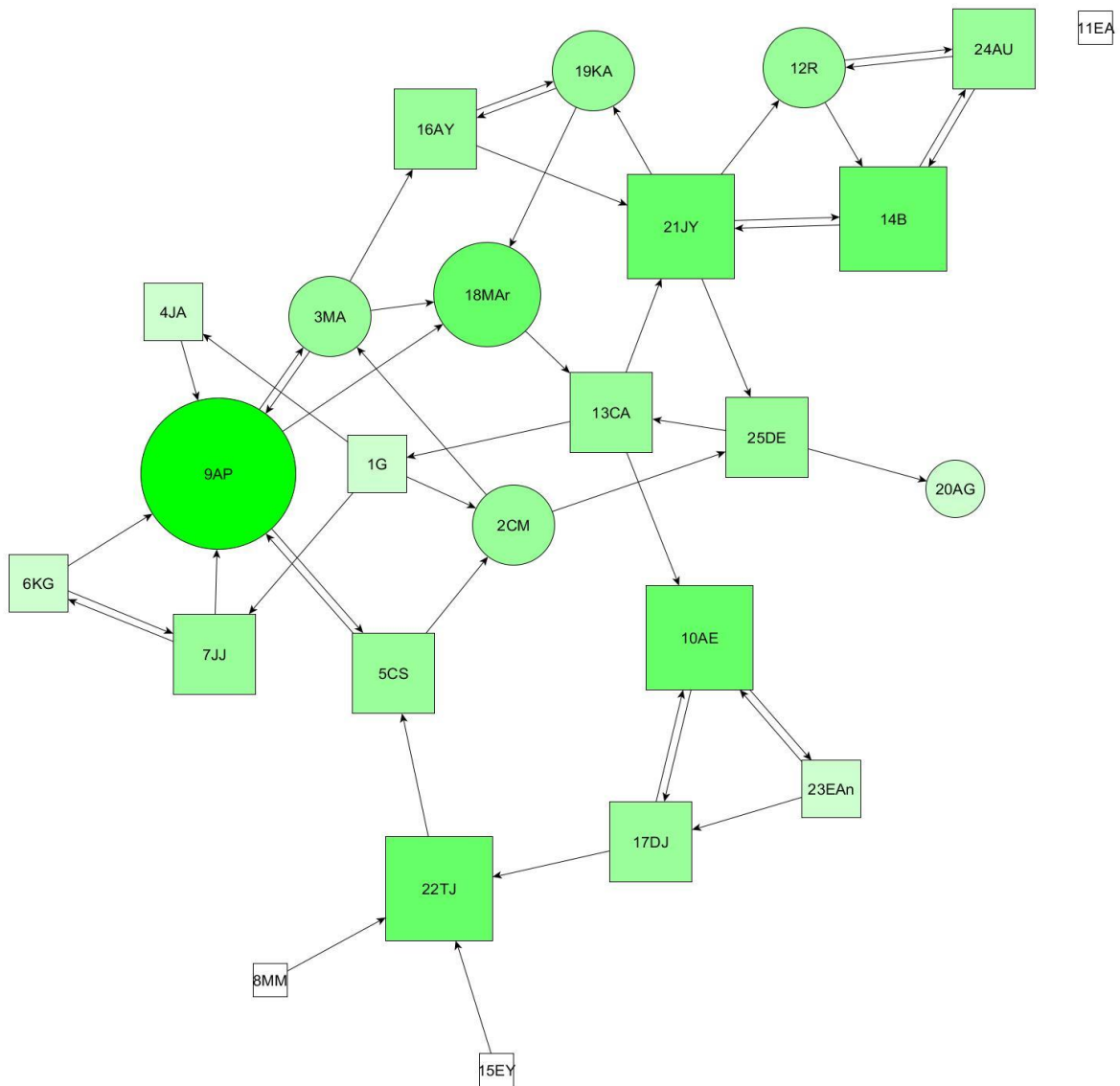
	<p>2. Edwin Antonio: En un circo</p>		<p>relacionar la imagen del elefante que ven en la historia con otros productos culturales como la película de Dumbo cuyo personaje principal es un elefante y acontece en un circo.</p>
Personal	<p>26. Juan Antonio: Furiosas</p> <p>27. Edwin Antonio: Tristes</p> <p>28. Joshua: Tristes</p> <p>29. Rosaura: Aburridos</p>	<p>¿Cómo creen que sentían Margarita y las elefantitas al no poder jugar?</p>	<p>Considero que estas preguntas fueron personales puesto que anteriormente contestaron a una pregunta ejemplificada ¿Les gustaría que yo les dijera?, Nada más las niñas se pueden salir a jugar los niños no.</p> <p>Cada uno de los alumnos expreso como se sentirían si esto pasara dentro del grupo por lo tanto sintieron empatía con los personajes del</p>

			cuento y cada uno expreso los sentimientos que les producía esta acción
Personal	<p>46. Tadeo: Cuando los papás la regañaron</p> <p>47. Tadeo: No me gusta cuando regañan</p>	¿Qué no les gusto del cuento?	Tadeo expresa cosas personales al escuchar la historia, detecta cuando margarita es regañada por sus padres, lo cual no le gusta a Tadeo puesto que a él no le gusta ser regañado.
	61. Tadeo: Le cambiaría donde la regañan, que los papás no la regañen, porque no se come las flores que no estaban buenas	¿Le cambiarían algo a la historia?	Tadeo relaciona experiencias de la historia con experiencias personales, siente empatía con Margarita a él no le gusta cuando lo regañan por lo tanto quiere dar un giro a la historia de tal manera que a Margarita no la regañen
Performativa.	53. David: Imagínate un elefante rosa	¿Qué pasa si los elefantes hubieran	Es una respuesta performativa porque

<p>Performativa</p>	<p>54. Marian: Guaaaao</p>	<p>sido rosas serian guapos?</p>	<p>David usa su creatividad para imaginar un elefante rosa y no solo dentro de la historia si no fuera de ella en un contexto real, la expresión de Marian hace evidente que ella también visualiza la idea de un elefante rosa fuera de la historia.</p>
<p>Performativa</p>	<p>62. Camila: La pondría a Margarita otro color y los ojos grandes y muy brillantes y una estrellita en la frente así ya no la regañarían.</p>	<p>¿Le cambiarían algo a la historia?</p>	<p>Colocó esta respuesta porque Camila hace uso de su creatividad para manipular el texto, si, margarita fuera de otro tono, con ojos más grandes y tuviera una estrella seria bella y por ende no la regañarían sus papás.</p>

Anexo. 32.

Sociograma positivo contraste del primer sociograma

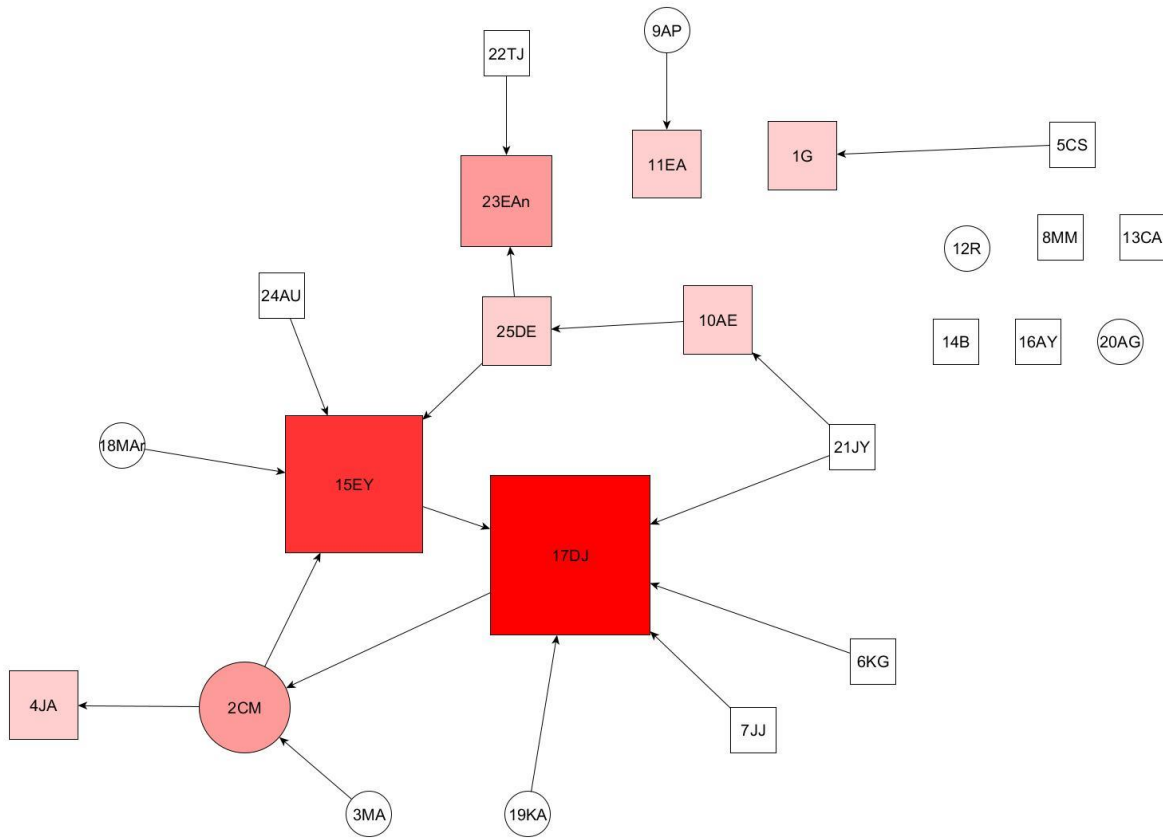


Sociograma positivo que muestra las relaciones que los alumnos del grupo construyeron durante el ciclo escolar.

Se aplicó el día 9 de mayo del 2019. Para su mejor comprensión los niños se representa un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los alumnos fueron elegidos.

Anexo 33.

Sociograma negativo, contraste del primero sociograma.

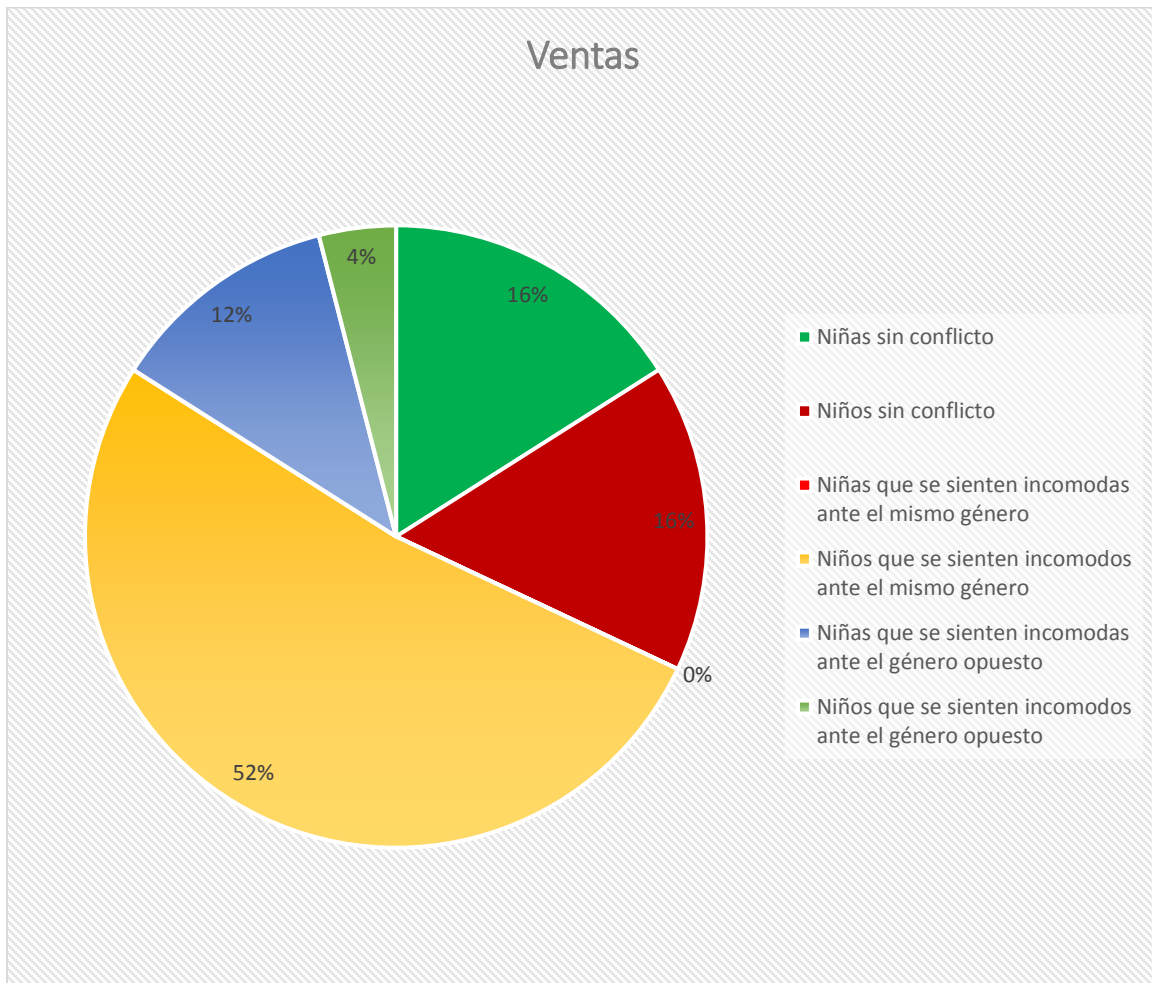


Sociograma negativo muestra aquellos alumnos que son rechazados en el aula por sus compañeros.

Se aplicó el día 09 de mayo del 2019. Para la mejor comprensión del sociograma los niños se representa un cuadrado y a las niñas con círculo, en cada una de las figuras se escribió el número de lista de los alumnos y las iniciales de su nombre, el color y tamaño de las figuras va disminuyendo según la cantidad de veces que los alumnos fueron elegidos.

Anexo 34.

Análisis del sociograma negativo final.



La gráfica arroja resultados de la interpretación del sociograma negativo en la cual se puede apreciar que existen alumnos y alumnas que no tienen conflicto con sus compañeros, sin embargo, existen niñas y niños que se sienten incómodas ante la presencia del género opuesto y escolares que se sienten incómodos con compañeros de su mismo género.



**I Congreso Internacional
de Investigación Educativa**

La Secretaría de Educación del Gobierno del
Estado de San Luis Potosí, el Sistema Educativo
Estatutal Regular y la Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado, a través de su
División de Estudios de Posgrado

**Formación, demandas
y oportunidades de
aprendizaje PARA TODOS**

OTORGA LA PRESENTE

CONSTANCIA



a

CIIE0151C

Priscila Moreno


Por presentar su

CARTEL

En el *I Congreso Internacional de Investigación Educativa (CIIE)*.
*Formación, demandas y oportunidades de
aprendizaje para todos*. Realizado los días 24 y 25 de mayo de 2019
en la ciudad de San Luis Potosí, México.



Dr. Francisco Hernández Ortiz
DIRECTOR GENERAL DE LA BECENE



Dra. Elida Godina Belmares
DIRECTORA DE LA DIVISIÓN
DE ESTUDIOS DE POSGRADO