



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**EFFECTOS DE DIFERENTES TIPOS DE MATERIALES DE LECTURA (IMAGEN Y
TEXTO-IMAGEN) EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y LAS
NIÑAS DE TRANSICIÓN**

**TRABAJO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PEDAGOGÍA INFANTIL**

**LAURA NATALÍ RODRÍGUEZ AMAYA
LEYDY ALEJANDRA OSORNO BEDOYA
ELIZABETH TAPIAS MARQUÉZ**

RUBÉN DARÍO HURTADO VERGARA

Magister en educación: psicopedagogía y en Lingüística: psicolingüística

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

MEDELLÍN

2015

EFFECTOS DE DIFERENTES TIPOS DE MATERIALES DE LECTURA (IMAGEN Y TEXTO-IMAGEN) EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE TRANSICIÓN

Resumen

En el presente texto se da a conocer los resultados de la investigación: “Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y las niñas de transición” realizada en la Institución educativa Miraflores Luis Eduardo Valencia García, la cual se realizó en el contexto de la práctica pedagógica del programa de pedagogía infantil de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Para el desarrollo de la investigación se utilizó un método mixto, con un diseño cuasi experimental, lo cual implicó llevar a cabo la implementación de situaciones didácticas con cada uno de los textos (texto de sólo imagen y texto con imagen), así como las evaluaciones del proceso lector (fluidez y comprensión) al inicio y al final de la experimentación de cada texto, y el nivel de satisfacción por cada uno de los textos trabajados. Dentro de los resultados podemos resaltar que ambos textos inciden en el desarrollo del proceso lector de los niños de transición, sin embargo mostraron mayor grado de satisfacción por los libros de texto con imagen.

Palabras clave:

Materiales de lectura, libros de solo imagen, libros de imagen-texto, rutas de lectura, comprensión lectora.

Tabla de contenidos

Introducción	1
Objetivos	2
Objetivo general.....	2
Objetivos específicos	2
Preguntas Orientadoras	2
Planteamiento del problema	2
Marco Teórico	6
Lectura y sociedad	6
La lectura, un recorrido entre las letras en busca de su significado.....	6
La importancia del aprendizaje de la lectura dentro de la sociedad moderna y especialmente dentro del contexto Colombiano	9
Psicogénesis de la lectura.....	16
La lectura	16
Rutas de lectura.....	17
La ruta Icónica	18
La ruta Indirecta con mediación fonológica	18
La ruta Directa	18
Componentes de la lectura	19
Escuela y materiales de lectura	22
Lectura en la escuela.....	22
Materiales de lectura y posibilidades didácticas	26
Tipología textual	28
Los libros de solo imágenes	30
Los libros de texto e imagen	30
Metodología	31
Población y muestra.....	31
Técnicas e instrumentos	32
Observación participante	32
Técnica del recuento	32
Escala de satisfacción	33
Procedimiento	33
Análisis e interpretación de datos.....	34
El proceso lector: comprensión y fluidez.....	34
Comprensión lectora	35
Rutas de lectura.....	36
Escala de satisfacción	37
Categorías de análisis.....	34
Conclusiones	39
Recomendaciones	41
Referencias Bibliográficas.....	42
Anexos	47

Introducción

Una pregunta que al parecer es muy común entre los maestros y maestras en formación es ¿cómo los niños aprenden a leer?, acompañada de ¿cómo se les debe enseñar a los niños el aprendizaje de la lectura? Si bien es un poco difícil de responder también es a lo que el maestro se debe enfrentar en su diario quehacer. Es por ello que en el presente trabajo de grado se busca dar a conocer los resultados y la experiencia vivida a partir de la investigación realizada con 18 niños y niñas del grado transición en la Institución Educativa Miraflores Luis Eduardo Valencia García de la ciudad de Medellín, la cual consistió en conocer los efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.

Se consideró pertinente trabajar estos dos tipos de material de lectura, partiendo del hecho de que la población con la que se trabajó aún no había adquirido el código escrito, es decir no leía y escribía convencionalmente; además de observar en la cotidianidad, la forma en que la imagen es un elemento significativo y atractivo para la lectura en los niños, y las pocas investigaciones dedicadas al estudio de la imagen en los cuentos infantiles.

Para el desarrollo de la investigación se partió desde el interés por encontrar los efectos, transformaciones y dificultades que cada tipo de material de lectura tenía sobre la comprensión y la fluidez lectora, y la preferencia por uno de los tipos de material, por medio de la implementación de situaciones didácticas generadas por las maestras en formación.

De igual forma, se construyó un marco teórico que abarcará las temáticas de lectura y sociedad, Psicogénesis de la lectura, y escuela y materiales de lectura, los cuales exponen y respaldan conceptualmente la investigación. Luego se especifica la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación, asimismo se presenta el análisis e interpretación de datos en la que se evidencia las transformaciones obtenidas en la comprensión y la fluidez lectora, y se conoce la preferencia por el tipo de material de lectura. Finalmente se presentan las conclusiones obtenidas y las recomendaciones planteadas a partir del trabajo desarrollado.

Objetivos

Objetivo general

- Conocer los efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen, texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y las niñas de transición.

Objetivos específicos

- Generar situaciones didácticas con diferentes tipos de materiales de lectura (imagen, texto-imagen) para promover el aprendizaje de la lectura.
- Evidenciar las transformaciones en el aprendizaje de la lectura en los niños y niñas de transición.
- Identificar el grado de satisfacción con el tipo de material de lectura utilizado (imagen, texto-imagen).
- Identificar en los niños(as), las dificultades más frecuentes en la lectura según el tipo de material utilizado.

Preguntas orientadoras

- ¿Cuál es el material de lectura (imagen, texto-imagen) que más le llama la atención de los niños y niñas que aún no han adquirido el código escrito convencional?
- ¿Cómo inciden los tipos de materiales de lectura en el aprendizaje de la misma en los niños y niñas?

Planteamiento del problema

La lectura es un proceso que puede ser tanto visual como táctil en el que se decodifican símbolos para la comprensión de textos e imágenes y en general de ideas. Históricamente, en sus inicios la lectura, se dio a partir de jeroglíficos, los cuales aparecieron

hace miles de años; luego se dio paso a los alfabetos fonéticos y a diversas escrituras como los códices. De lo anterior, los antepasados adquirieron un conjunto de conocimientos gramaticales los cuales fueron utilizados y aplicados en la enseñanza para la interpretación de escrituras, especialmente en cuestiones religiosas. “Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas”. (Solé, 1992, p. 18)

Pero la lectura no sólo ayudó a interpretar aspectos religiosos. En los últimos años en contextos educativos se busca acceder a textos, comprender lo que se lee y desarrollar la capacidad de discriminar información pertinente para el cumplimiento de objetivos (Pérez, 2003). Así mismo, leer permite al sujeto un nivel de confianza en el que logra tener una visión más amplia del mundo y de la vida, involucrándose y desenvolviéndose en la sociedad al opinar y compartir ideas y pensamientos. Isabel Solé (1992) plantea que la lectura es un proceso por medio del cual se comprende el lenguaje escrito, donde “intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”. (p.18).

Haciendo referencia a “los textos, su forma y su contenidos”, se trae a consideración los materiales de lectura que se encuentran en la actualidad y que se utilizan para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños y niñas. En el Plan Nacional de lectura y escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media se afirma que “la mediación de los docentes se fortalece con libros y otros materiales a los que pueden acceder.” (Ministerio de Educación Nacional M.E.N., 2011, p. 35).

Es importante entonces presentarles a los niños(as) diferentes tipos de materiales de lectura para que indaguen, exploren y utilicen, pues estos pueden generar diversos efectos al momento de referirse a la comprensión lectora. Barak V. Rosenshine (1980) concibe la comprensión lectora como un conjunto de sub-habilidades en las que se localizan los detalles al reconocer, parafrasear, encontrar cosas concretas; se infiere de forma simple comprendiendo las palabras por el contexto, reconoce relaciones de causa-efecto, hace

comparaciones y contrastes; y por último, se realizan inferencias complejas al reconocer la idea principal, sacar conclusiones y predecir resultados.

Dentro de la variedad de materiales de lectura que se pueden encontrar en el contexto escolar y social, podemos mencionar dos: los primeros son los libros de sólo imágenes, los cuáles como su nombre lo indica son historias normalmente cortas, contadas con imágenes que incentivan los procesos narrativos del niño, donde se preparan para la lectura de cuentos. “Además, las imágenes permiten que el niño construya sentido, sea capaz de leer por su propia cuenta, lo que le permite no sentirse excluido, pues es capaz de descifrar lo que se dice en las páginas sin ayuda de un adulto.” (Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, s.f., p. 3)

La Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias o *The International Federation of Library Associations and Institutions*. (IFLA) (2010, p. 21) asegura que:

Una imagen que representa concretamente lo que se describe en el texto, mejora la comprensión y aclara el mensaje.

Una imagen también puede comunicar una dimensión adicional para el texto. Se ha discutido mucho sobre cómo utilizar imágenes no realistas en publicaciones de lectura fácil como, por ejemplo, imágenes abstractas. Este tipo de arte invita frecuentemente a interpretaciones amplias y divergentes.

Los segundos son los libros que poseen texto e imágenes, o también conocidos como libros álbum. Estos contienen una historia narrada por imágenes y texto escrito. Normalmente estos libros son leídos a los niños por el adulto, quien le muestra las ilustraciones, pero se resalta de ellos que permiten la lectura solitaria del niño, pues las imágenes dan información acerca de la historia que se presenta en el libro.

Leerles estos libros a los niños es fundamental para que se interesen por aprender a leer, pues al darse cuenta que esas ilustraciones están acompañadas de letras, se les siembra la curiosidad de saber qué significan esos símbolos tan extraños para él. Los primeros libros

ilustrados a los que accede el niño se convierten en sus imágenes primordiales, es decir, aquellas imágenes que comienzan a constituir el imaginario del niño. (Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, s.f., pp. 3-4)

De estos dos tipos de materiales de lectura se pretende en la presente investigación conocer, de un lado, cuál les llama más la atención a los niños y niñas que aún no han accedido a la lectura y la escritura convencional, es decir, que se encuentran antes de la hipótesis alfabética, dado que se tiene como imaginario que para ellos es interesante el tema de las imágenes y todo lo que estas pueden llegar a interpretar de determinado texto. De cierto modo se puede observar cómo los niños se dejan atraer fácilmente por la imagen, por los colores y todo lo que puede llegar a explorar en una página con imágenes. Por ello, se busca saber por qué les atrae tanto la imagen cuando sólo están comenzando a interactuar con cierto tipo de textos y que a pesar de esto, tienen la capacidad de construir toda una historia a partir de una sola ilustración.

Por otro lado, se pretende investigar los efectos de estos dos tipos de materiales de lectura en el proceso de adquisición de la lectura, es decir, se busca evidenciar el proceso por el cual van pasando los niños y niñas en sus interacciones con los dos tipos de texto, como por ejemplo, la forma en que al niño o niña le empieza a llamar la atención las letras y palabras, pasando de los materiales con solo imágenes, a los textos con imagen.

En relación a lo anterior, se busca realizar un seguimiento a las rutas que los niños y niñas utilizan en el proceso de aprendizaje de la lectura y el proceso de transformación de las mismas. Entre las rutas de lectura que se han identificado, se encuentran tres: la iconográfica, la indirecta con mediación fonológica y la visual directa. Una de las rutas que se busca identificar es la iconográfica, que hace referencia a la lectura de libros a través de las imágenes y a la que los niños recurren inicialmente. Otra de las rutas es la indirecta con mediación fonológica, donde para la lectura de libros, los niños y niñas comienzan a fijarse no sólo en la imagen sino también en el texto que la acompaña, para relacionar ambas y comprender el contenido. Finalmente se encuentra la ruta visual directa, siendo esta la última ruta a la que acceden los niños, donde por medio del texto identifican el sentido de libro, aun sin la necesidad de observar las imágenes.

Para el desarrollo del trabajo de grado se realizó un estado del arte en el que se recapitularon investigaciones realizadas en los últimos 23 años en algunos países con relación a las temáticas de infancia, escritura, lectura, materiales de lectura, comprensión lectora y aprendizaje de la lectura.

Entre estas, se leyeron 41 artículos e investigaciones que se realizaron desde el año 2000 hasta el presente año (2015), encontradas en diversas bases de datos. De todas las anteriores, sólo 12 artículos fueron pertinentes para rastrear el tema que se desarrolló en la presente investigación. El análisis de las mismas se estableció en el ámbito nacional e internacional. Dicho rastreo permitió verificar que ésta es una investigación sin precedentes. (Ver anexo 1)

Marco Teórico

Lectura y sociedad

La lectura, un recorrido entre las letras, en busca de su significado.

La lectura es algo con lo que históricamente se ha vivido y al igual que la escritura, son funciones comunicativas que permiten divulgar y conocer información a través del tiempo y la distancia, pero ¿qué significado ha tenido la lectura durante la historia? Es necesario adentrarse en el contexto histórico de cada cultura para conocer el significado que le han dado a la lectura; sin embargo es necesario conocer de forma global y general la lectura, pero también de forma particular y subjetiva, comprendiendo de esta forma cuál es su verdadero significado para la humanidad o para cada sujeto como tal.

Es pertinente comenzar por saber cuál es la definición de lectura que se tiene globalmente y según el DRAE (Diccionario de Real Academia Española), la lectura es definida como acción de leer, interpretación del sentido de un texto; disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado. Esta definición de lectura es de forma superficial y más relacionada al ámbito académico, sin embargo hay

infinidad de autores que hacen definiciones de lectura, cada uno basándose en su experiencia personal con la misma, mientras otros buscan ser objetivos e integrales con la definición de algo tan relevante en la sociedad.

Como cita Carlos Vaca en su tesis de grado, (2014, pp. 5-6). Algunos autores definen la lectura como:

“Isabel Solé considera la lectura como un objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes, señalando que leer no sólo es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta no solo satisfacer los objetivos que guían su lectura, sino también comprender el lenguaje escrito. El segundo aspecto implica la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto con el propósito de lograr un objetivo.

Para Daniel Cassany et al, la lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje; Con la lectura de libros, periódicos o papeles se puede aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero además de la adquisición del código escrito, implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso dice, en definitiva, que la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual. Aspectos como el éxito o el fracaso escolar, la preparación técnica para acceder al mundo del trabajo, el grado de autonomía y desenvolvimiento personales, etc., se relacionan directamente con las capacidades de la lectura.

Para Alberto Fernández, Vicente Ferreres y Jaime Sarramona la lectura es comprensión, reflexión, recreación y creación. La lectura no es traducción de fonemas ni adecuación tonal, sino comprensión.”

Luego de conocer otras definiciones de lectura más completas y de forma más integral, donde no sólo se define el proceso lector por el que se pasa para entender un texto,

sino que también se define algo más profundo que es la comprensión y la interpretación del mismo, es de resaltar que en ellas se nota que no hay una sola definición de lectura, pues la definición es puesta según la experiencia. Lo que sí se puede definir de manera general, es el proceso lector, o las acciones que realiza el sujeto al momento de leer, sin embargo es necesario dejar claro cómo la lectura siendo algo universal, termina siendo también algo muy subjetivo.

Se debe entonces observar el entorno y entender que no solo es importante saber leer y comprender, sino también saber interiorizar lo que se lee y saberlo utilizar como herramienta, porque la acción de escribir depende totalmente del hábito de lectura que cada sujeto tenga, y un mejor ejemplo de ello es notar como los mejores escritores muestran que han sido los mejores lectores de toda la historia. Como menciona Felipe Garrido (1999), la lectura y escritura son acciones complementarias e inseparables: decir una es decir la otra; entendiendo así que además de solo leer, también se debe saber comprender, y comprender implica un proceso más completo, el cual se debe concebir como la interiorización y apropiación del texto leído.

Por otro lado, es importante entender la lectura como una interpretación de las culturas, aprendiendo a contextualizar lo que se va leyendo, ya que es de esta forma con la que se facilita la comprensión e interpretación, pues no hay que limitarse a la lectura de cada texto y dejarlo sumergido como simples palabras, sino saber llevarlo a la realidad, al igual que llevar la realidad a cada escrito.

Paulo Freire (1991, p. 1) resalta:

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto.

Entendiendo las palabras de Freire, y ubicando la lectura en relación con la vida y el entorno, es necesario precisar cómo hay una definición diferente de la lectura en su aporte, pues además de entender la lectura como un proceso de enseñanza del código escrito, encuentra ésta como la lectura del mundo, de la realidad y de la vida. Acatando entonces que

dicha necesidad de relacionar la lectura con la realidad del sujeto y del mundo exterior es lo que permite entender ésta como una muestra de lo real y lo particular de cada contexto, de cada cultura y de cada momento histórico, pues en ella se plasman otras vidas, otras historias y otras épocas que podemos retomar en nuestro presente habitual.

Es preciso dejar claro que se debe entender la lectura como una acción comunicativa que no se puede dejar perder en el presente, pues el futuro también necesitará grandes obras literarias con las cuales entender la historia y el recorrido en el tiempo de nuestra raza humana.

La importancia del aprendizaje de la lectura dentro de la sociedad moderna y especialmente dentro del contexto colombiano.

La idea de lectura que se tiene dentro de una sociedad es determinante para comprender cuál es su función dentro de la misma y la importancia de ésta para cada sujeto. Sin embargo para comprender esa idea se debe ser consciente de que cada sociedad es quien la crea y que puede ser determinada desde la cultura, las creencias y valores de la misma. Se puede comenzar por entender que se ha venido con la noción de que la lectura es un proceso que inicia desde la escuela, pero cabe preguntarse ¿la lectura es una acción netamente educativa?, o ¿qué tanto la incluimos en nuestra cotidianidad? Partiendo desde estos interrogantes se da la construcción de este texto, tratando de responder a estos cuestionamientos ubicados en el contexto escolar y cotidiano de una sociedad.

Es necesario entender a qué se hace referencia cuando se menciona que la lectura es una acción netamente educativa, es decir, con la idea de que el aprendizaje de la lectura se da únicamente en el contexto escolar y que es allí donde el sujeto se construye como lector y escritor. Por ello, aquella persona que no ha pasado por una escuela y no sabe leer o escribir de manera convencional es llamada analfabeta; sin embargo vale la pena resaltar que esa persona aún sin adquirir el código de lectura y escritura convencional, y sin haber pasado por una escuela, ha sabido defenderse en las situaciones que le ha presentado la vida.

Por otro lado se encuentran las personas alfabetizadas, aquellas que aprendieron a leer y a escribir convencionalmente, donde la escolarización permite evidenciar su proceso educativo y el aprendizaje construido para la vida. Es pertinente aclarar que además de hacer esta distinción entre “analfabetas” y alfabetizados, es necesario reconocer que la escuela toma un papel muy importante al momento de clasificar a las personas en la sociedad, y que se ha limitado el aprendizaje y la educación sólo al contexto escolar, pues no es posible decir con seguridad que los “analfabetas” no son sabios o no tienen definidos conocimientos sólo por no haber pasado por la escuela, como tampoco es pertinente asegurar que el alfabetizado tiene mucho conocimiento o es muy sabio por haber obtenido un diploma escolar.

Lo que se quiere orientar con esta idea de la escolarización como sinónimo de aprendizaje es observar que así como se ha limitado el aprendizaje sólo a la escuela, lo mismo se ha hecho con la lectura, pues se ha aprendido a leer dentro de la escuela y se continúa con este hábito en muchos casos sólo por cumplir con los compromisos escolares. Sin embargo cabe resaltar que muchos sujetos se enamoran de la lectura y esta deja de ser un asunto netamente académico para convertirse en un hábito de vida.

Cuando la lectura se convierte en un hábito de la cotidianidad es posible encontrar en ella una salida de la realidad, pero también una entrada al conocimiento. Por eso es necesario dejar de concebir la lectura como un acto superficial de unir palabras y oraciones sin sentido, sólo con la necesidad de terminar a tiempo el texto; leer implica mucho más que eso y mucho más que comprensión, también es reflexión e interiorización, permitiendo que aquello que se lea sea algo que pueda quedar como aprendizaje para la vida. Es pertinente entender que la lectura ya no sólo se limita a la escuela y que los niños deben tener la posibilidad de acercarse a ella desde sus hogares, sin juzgar que aún no han adquirido el código de lectura convencional, pues los niños saben leer mucho más allá que una palabra.

Leer, antes que decodificar, es comprender. La comprensión de la lectura es un proceso constructivo de significados, los cuales se estructuran a partir de la transacción entre el texto y el lector. Dicho de otra forma, es por medio del intercambio entre el pensamiento y el lenguaje que se construyen los significados, que siempre son relativos, en la medida

que dependen de los esquemas previos del sujeto, de su patrimonio cultural, situación emocional, desarrollo cognitivo, etc., así como de las características del material de lectura con el que interactúa. (Hurtado, 1998, p. 21).

Frente a lo anterior, es necesario tener en cuenta que la comprensión del texto y el significado del mismo no lo da el escritor sino la interacción de éste con el lector, pues, todo lo que es leído es relacionado con sus experiencias vividas, con su entorno y su historia, y que esto permite que se dé una comunicación entre sujetos propiciada por el lenguaje. Así se puede entender la lectura no sólo como un proceso académico, sino como un proceso comunicativo que permite conocer, entender y descifrar ideas a través del lenguaje escrito, así mismo como la escritura permite comunicarlas a través del tiempo.

Por lo anterior, es necesario ser formados no sólo como lectores, sino como buenos lectores, sabiendo apropiarse las ideas y teniendo una posición frente a lo que se lee, siendo objetivos y permitiendo que la lectura haga parte del aprendizaje para la vida. Mauricio Pérez (2003) resalta: un buen lector es quien ha logrado formar un criterio que le permite seleccionar y filtrar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio.

Construyendo un punto de vista propio, es como se puede lograr la reflexión sobre lo leído y actuar en pro de lo aprendido, entendiendo la lectura y su importancia no sólo dentro de la escuela sino de la vida cotidiana. Del mismo modo, hay que ser conscientes de la interacción que se desarrolla a cada instante con la lectura, y la importancia de comprender lo que se lee y la forma en que esto se interioriza para la vida.

Para comprender de mejor forma lo que anteriormente se ha planteado es considerable traer a colación la experiencia relatada por el reconocido pedagogo Brasileño Paulo Freire, quien en una intervención que realizó en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, Sao Paulo, en noviembre de 1981, cuenta su historia vivida con el aprendizaje de la lectura y cómo se fue formando su proceso lector. Más que contar específicamente cómo aprendió a leer en la escuela, relata cómo aprendió a leer en los

instantes más insustanciales de su infancia, aquellos en los que simplemente vivía y observaba la vida a su alrededor; su relato tan completo reúne una serie de recuerdos de su infancia y crecimiento en los que hace mención y resalta que:

Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado –y hasta con gusto– a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí. (1991, p. 1)

Las palabras de Freire como pedagogo resaltan la importancia de la labor docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y más aún, cuando se está hablando de lectura y escritura, los docentes deben tener claro que son un acompañante en un proceso donde el estudiante es el protagonista, y donde el aprendizaje debe ser relacionado al contexto del estudiante, pues dicho entorno es donde comienza a tomar sentido y se pone en práctica. Ante la importancia que resalta Freire sobre el acto de leer, se debe destacar el papel que juegan las experiencias de vida y los momentos en los que leer se convierte en un acto de amor y pasión, pero en donde leer también pasa a ser uno de los aprendizajes más importantes para la vida en todas sus situaciones, especialmente en su cumplimiento como función comunicativa.

En palabras de Freire:

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes “lean”, en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que los jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha con extensas bibliografías que eran mucho más para ser “devoradas” que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas “lecciones de lectura” en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su formación científica y de las que debían rendir cuenta a través del famoso control de lectura. (1991, pp. 4-5)

Contar con los aportes de este gran ejemplo de la pedagogía como lo es Paulo Freire es algo que debe enorgullecer al docente dedicado a su labor y enamorado de ella, pues él

hace una muestra de cómo la educación puede traspasar fronteras y puede ser llevada hasta las personas más olvidadas por la sociedad, y aunque su objeto de estudio principal y por el que dedicó su vida fue la alfabetización de personas en su país, también realiza una mirada global hacia la educación y a los métodos que en ella se utilizan, haciendo la invitación a permitir que la educación pueda ser dada desde las experiencias de vida y para la vida misma. Es por ello que se incita a comprender que la importancia de la lectura para la sociedad, además de ser vista desde el ámbito académico, debe ser vista desde lo espiritual y desde la sabiduría que leer evoca en el sujeto que aprende a interiorizar lo leído.

Retomando las palabras de Freire y haciendo una ubicación en el contexto colombiano, en su mayoría no hay conciencia de que el aprendizaje de la lectura comienza desde la familia, desde el mundo extraescolar, pensando en su lugar que dicho proceso inicia desde la escuela, pues se cree que éste parte desde que los niños entran al grado de transición y que aún la mirada que se le da a la lectura y a los libros desde allí es muy superficial, haciendo referencia con “superficial” a la idea de que en muchas escuelas el material de lectura con el que se cuenta es sólo de decoración, pues, se considera que a esa edad el niño aún “no sabe leer”, cuando lo que se debe decir es que aún no ha adquirido el código escrito convencional.

Y ¿A qué se hace referencia exactamente cuando se dice que un niño no sabe leer? Si se enfoca la mirada a observar el comportamiento de un niño, éste daría cuenta que en todo momento está leyendo y puede comprender lo que ve, aun sin entender o sin saber pronunciar esa combinación de letras, sílabas y palabras que ve en una oración, que es la llamada lectura convencional. Por ello se considera necesario tener claro que la imagen, los gestos y las escenas también se leen y se interpretan, y ahí es cuando se debe entender que la primera interacción de los niños con la lectura puede ser a través de la imagen.

Partiendo de lo anterior se encuentra en las imágenes un elemento útil para comenzar la enseñanza de la lectura en la infancia, ya que las ideas que surgen en los niños a partir de una imagen dan cuenta de su interpretación sobre algo específico. Por ello es necesario tener en cuenta que la imagen en los niños significa imaginación y creatividad, logran evidenciar

una historia basados en lo que ven y esta construcción de su historia puede ser tan fantástica como tan cercana a la realidad, la clave está en dejar a los niños ser niños y permitirles usar su imaginación en pro de su educación. Relacionado a lo anterior Alfredo Hoyuelos plantea lo siguiente:

Una buena imaginación y fantasía conllevan un espíritu más crítico y creativo en la vida. Las imágenes son una especie de baúl del que extraer recursos inagotables para encontrar formas de ver, de crear, de pensar y de sentir. En definitiva de reconstruir el mundo. (2007, p. 5)

Teniendo en cuenta el planteamiento de Hoyuelos vale la pena interrogar: ¿la forma en que se está enseñando a leer en las escuelas es la más pertinente para los niños? Es necesario reflexionar sobre este tema, debido a que la enseñanza de la lectura en Colombia ha resultado muy eficiente, ya que se cumple con el logro planteado y los niños terminan leyendo y escribiendo. Pero lo anterior sucede de forma superficial y no permite determinar qué tanto comprenden lo que leen o lo que escriben, ni tampoco el sentido que le ponen a dicha actividad. Es pertinente aclarar que los interrogantes acá planteados se realizan en forma reflexiva, pues no se pretende juzgar el método de enseñanza de la lectura con el que se ha venido educando por generaciones, pero si es necesario comenzar a enfocar la mirada en otras opciones que podrían ayudar a que el aprendizaje de la lectura sea algo más profundo en cada sujeto.

Es necesario entonces hacer un recorrido por el proceso lector en este contexto, observando que la enseñanza de la lectura ha sido muy enfocada desde una perspectiva tradicional, en el sentido de que ésta se comienza a dar en la escuela primaria, cuando los niños entran a transición y luego al primer grado, comenzando con el aprendizaje de las vocales, las consonantes y las sílabas, y terminando por unir sílabas y construir palabras que al final de cuentas será lo que el niño terminará leyendo. Sin embargo, durante este proceso por el que el niño debe pasar no se observa un acercamiento a la comprensión lectora o a la interpretación, pues lo que se les está enseñando está más enfocado a lo superficial y estructural que a lo significativo. Ante esto Paulo Freire menciona:

Para mí sería imposible de comprometerme en un trabajo de memorización mecánica de ba-be-bi-bo-bu, de la-le-li-lo-lu. De ahí que tampoco pudiera reducir la alfabetización a la pura enseñanza de la palabra, de las sílabas o de las letras. Enseñanza en cuyo proceso el alfabetizador iría “llenando” con sus palabras las cabezas supuestamente “vacías” de los alfabetizandos. (1991, pp. 5-6)

Se hace pertinente aclarar que cuando se da referencia al término significativo, es porque en él se encuentra la descripción de lo realmente importante, y con esto se quiere decir que más que leer letras, sílabas y palabras en forma segmentada, lo fundamental es leer texto con sentido, darles significado e interiorizarlos. Es por ello que en este sistema educativo aún se encuentran muchas fallas, y cuando los adolescentes cursan la secundaria, no están muy relacionados con la comprensión lectora, entendiendo por ésta la comprensión de significados y sentidos de los textos; además se puede observar cómo esta problemática es una de las más comunes y por ende preocupantes, puesto que se traslada a la vida cotidiana. Por eso, como se ha mencionado anteriormente es necesario que tanto docentes, como estudiantes reflexionen sobre su práctica lectora y sobre cómo ésta influye en situaciones cotidianas de nuestra vida. Como afirma Hoyuelos (2007, p. 4): “Antes de proponernos cómo enseñar a los niños y niñas cómo leer – en el sentido más amplio del término- es imprescindible reconocer e interpretar la magia y el sentido que, para los niños y niñas tiene el convivir con un libro”.

En la infancia se está siempre dispuesto a descubrir, a experimentar y se tiene una curiosidad innata por querer conocerlo todo. Los niños siempre están dispuestos a aprender, pero ese aprendizaje debe ser propiciado desde un ambiente agradable y divertido. En la posición de docentes y de adultos se pretende que los niños tengan el mismo comportamiento que el mayor, y su aprendizaje sea en el encierro de un aula de clase, sentados todo el día en un pupitre; por ello es de considerar la opción de abrir nuestra mirada y observar cómo los niños pueden ayudarnos a enseñarles y cómo podemos aprender a la par con ellos. Así como en cualquier aprendizaje de otro tema, se debería dar otra mirada al aprendizaje de la lectura, y superar esa idea de que sólo se puede dar en la escuela.

Es pertinente no olvidar que la solución a la mayoría de los problemas sociales está en la educación y que una educación integral y bien orientada puede llevar a la sociedad por un buen camino más orientado hacia el bien común, donde cada sujeto pueda tener la oportunidad de ser el escritor de su propia historia y para ello es necesario brindar la posibilidad en donde todos se encuentren en condición de igualdad en cuanto a la experiencia académica, y esto sólo puede ser posible de lograr si la calidad de la educación mejora. Para lo anterior se puede iniciar por reflexionar sobre el quehacer docente.

Es evidente que dicho quehacer es reforzado y enriquecido con la lectura que realiza el docente, pero ésta debe ser entendida para comprender la finalidad de los temas que se adquieren, al igual que aquellos aprendizajes que se pretenden enseñar a los niños y niñas.

Psicogénesis de la lectura

La lectura

En esta investigación se retoma la lectura como una habilidad social y comunicativa de gran importancia en el mundo actual que se enriquece por la cantidad de significados diferentes que se construyen a lo largo de este proceso, habilidad que puede y deben adquirir todos los seres humanos desde pequeños. En ésta se encuentra implicada la comprensión de lo que pasa alrededor de las relaciones que se establecen entre el texto, el contexto y el lector, además de todas las destrezas cognitivas y lingüísticas, de la actitud positiva y motivación alta que esta habilidad requiere para ser adquirida de manera adecuada y satisfactoria.

Son entonces el lector, el texto y el contexto los tres ejes principales por los que se mueve el proceso de la lectura, ya que el lector es aquella persona que lee un texto de su interés y logra enriquecerlo con sus conocimientos previos, así mismo el texto aporta al lector conocimientos e información sobre un tema que todavía no domina en su totalidad y que puede darse de una manera más significativa si el contexto donde sucede el proceso de lectura es un contexto de comunicación donde se lea de manera constante. (Hurtado, 2003, pp. 6-7)

Es por lo mencionado anteriormente que el aprendizaje de la lectura en niñas y niños no debe reducirse a un conjunto de técnicas y reglas planteadas en un orden específico, las cuales deben ser cumplidas totalmente para la adquisición de dicha habilidad; por el contrario debe ser una actividad que genere gusto y curiosidad a la hora de realizarse, que no sólo se realice por cumplir con un compromiso casi siempre académico, logrando volverse éste un acto mecánico, sino que se realice por el verdadero valor que ésta tiene y la satisfacción que puede generar a la hora de leer y comprender todo lo que está escrito cuando se hace de manera consciente.

La enseñanza-aprendizaje sistemático de la lectura por lo general se da en los primeros años de vida escolar, es decir, cuando niñas y niños se encuentran entre los cinco y siete años de edad y ya están escolarizados, resaltando que no es sólo en la escuela donde se enseña y aprende a leer, ya que la lectura es una habilidad que se adquiere en la interacción diaria con el entorno, las personas y los diferentes tipos de textos que rodean y apoyan este proceso, además de las experiencias y conocimientos previos de la lectura con los que se llega al aula. Estos conocimientos se pueden dar a partir de la publicidad que se ve en la televisión, vallas y revistas, y en los empaques de diferentes productos que se pueden manipular y explorar, puesto que todo esto es material escrito que les permite a niñas y niños ir conociendo y construyendo el significado y la función de cada uno de los mensajes escritos en estos materiales y que son de gran apoyo en el aprendizaje y comprensión de lo que se lee.

Se debe aclarar que, si bien, no es sólo la escuela la encargada de este proceso, es de gran ayuda en la adquisición y avance del proceso, pues es allí donde se generan situaciones didácticas que permitan a niñas y niños afianzar más su lectura y lograr llegar a convencionalidad de ésta.

Rutas de lectura

Es en el proceso de adquisición de la lectura donde puede observarse que su aprendizaje tiene varios niveles, los cuales se van desarrollando según el proceso que cada

niña o niño en la adquisición de esta habilidad. Es por esta razón que actualmente existen varios modelos que permiten definir y justificar el proceso que llevan niñas y niños en la adquisición de la lectura. Este trabajo retoma el modelo de las tres rutas, propuesto por el profesor alemán Hans-Werner Huneke en el año 2002 y que expone Rubén Hurtado (2003) a partir del esbozo de Integración de un modelo de proceso lector y un modelo de desarrollo lector: la ruta icónica, la ruta indirecta y la ruta directa, ubicadas en un periodo específico del proceso de adquisición de la lectura.

La ruta Icónica: esta ruta está relacionada con la lectura de imágenes y, es la primera ruta en la que se ubican niñas y niños, ya que está apoyada en las imágenes que ellos utilizan para interpretar el texto, describiendo las imágenes y construyendo historias a partir de éstas.

Este nivel se encuentra fundamentado en la manera como las niñas y niños construyen una historia a partir de las imágenes que acompañan un texto; esta historia la van articulando con relación al texto, teniendo un orden más coherente y una comprensión más acertada de lo que se está interpretando en cada una de las imágenes propuestas en determinado texto.

La ruta Indirecta con mediación fonológica: esta ruta se acerca más a la lectura de manera convencional, ya que hay un reconocimiento de sílabas y palabras, leyendo lo conocido y formando palabras no siempre convencionales o con la ortografía correcta pero que permiten una lectura más convencional de lo que está escrito en el texto, aunque pueden apoyarse un poco sobre las imágenes que se encuentran en dicho texto. Los lectores que se ubican en esta ruta lo hacen porque logran traducir símbolos gráficos (entendidos estos como las letras que forman sílabas y palabras) que aumentan la posibilidad de acercarse a la convencionalidad del código escrito.

La ruta Directa: es la ruta en la que se ubican los niños(as) alfabetizados. Esta es la ruta del nivel de lectura convencional, es la última ruta a la que llegan niñas y niños, pues se considera que los lectores que se ubican en esta ruta han adquirido un código escrito convencional, que les permite identificar las palabras de manera convencional y transmitir las totalmente con su significado e interpretación.

Este modelo de las tres rutas fue retomado por la gran afinidad que tiene con los tipos de texto que se utilizaron en el desarrollo de este proyecto, ya que estos logran estar centrados y justificados en cada una de las rutas. Los tipos de texto utilizados en este proyecto fueron de tipología narrativa, es decir, cuentos de sólo imagen y cuentos de imagen-texto, conocidos también como libros álbum. En ambos cuentos se logra reconocer el paso de una ruta a la otra, cuál es el proceso y cómo logran hacerlo para llegar a un nivel de lectura más convencional.

Cada una de las rutas citadas del modelo de aprendizaje de la lectura propuesto por Huneke (2002), está definida e identificada en un momento específico del aprendizaje de la lectura en niñas y niños que están en el proceso de adquisición del código escrito convencional. Se debe resaltar también que no hay un tiempo estimado para llevar a cabo dicho proceso, ya que cada persona tiene un ritmo de aprendizaje diferente, lo cual puede implicar que se tome más tiempo en una ruta que en otra, aclarando que esto no altera el proceso individual, ni tampoco el aprendizaje normal del código escrito convencional.

Componentes de la lectura

En el proceso lector pueden observarse además dos componentes que son claves para el desarrollo de éste: la fluidez y la comprensión lectora. Estos componentes acompañan a cada una de las rutas y se hacen más complejos a medida que niñas y niños pasan de una ruta a otra y adquieren el código escrito convencional.

La fluidez lectora, entendida como la habilidad con la que se lee un texto de manera ágil y sencilla reconociendo los elementos que lo componen, no debe confundirse con la velocidad, ya que esta es la rapidez con la que se lee un texto. Al respecto Esther Gómez, Sylvia Defior y Francisca Serrano (2011, p. 66) definen la fluidez lectora como:

La habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. Además, el lector

fluido utiliza esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee.

La fluidez con la que se lee puede definir muchas veces la comprensión que se tiene al final de un texto. La comprensión lectora, puede ser entendida entonces como el significado que el lector le da a un texto después de haberlo leído. Es así que Gómez, Defior y Serrano (2011, p. 66) dicen: “La comprensión constituye el objetivo final de la lectura. Cuando el lector se enfrenta con un texto escrito, trata de construir su significado a medida que va leyendo las palabras y oraciones, para llegar a comprender su contenido.” La comprensión se vuelve eso que siempre se va a decir o a contar del texto leído, demostrando si fue entendido por el lector.

La fluidez y comprensión lectora hacen parte del proceso lector, siendo componentes muy relacionados que ayudan a ser construidos y llevados a cabo en la lectura, además que están altamente condicionados por el lector, el texto y el contexto en los que se lleva a cabo el desarrollo de este proceso. Es así como estas hacen parte de cada una de las rutas, pues aunque no todas estén relacionadas con la lectura convencional, en cada una de ellas se encuentran ambos componentes, demostrando qué, cómo y de qué manera se lee.

En la ruta icónica, por ejemplo, podemos observar la fluidez lectora desde la habilidad que tiene el lector cuando está interpretando una imagen y dando a conocer lo que ésta dice de manera ágil y continua. Además se debe resaltar cada uno de los elementos que la componen, sin dejar pasar por alto pequeños detalles que pueden darle un significado diferente a la imagen y a la interpretación de ésta.

En esta misma ruta la comprensión lectora está centrada en la interpretación de dicha imagen, con todo lo que la persona puede decir desde ésta, sin la necesidad de un texto escrito que la justifique. Esto se logra gracias a que en la imagen se puede resaltar fácilmente el significado que cada persona obtiene y construye al momento de visualizarla, teniendo en cuenta que cada lector lo hace de manera diferente, pero siempre con una particularidad en común que da la imagen al lector.

Se encuentra también la ruta indirecta, en la que la fluidez lectora puede observarse en la habilidad que presenta el lector para explorar el texto, intentando identificar cada uno de los caracteres que lo componen, y a partir de ahí se construye una representación mental sobre el contenido del texto que es en sí, lo que da cuenta del nivel de comprensión textual.

En la ruta directa la fluidez lectora puede observarse desde esa precisión que se tiene al leer de una manera más ágil y convencional, lo cual se facilita por el conocimiento de cada una de las palabras que componen el texto escrito, lo cual los habilita para leer diferentes tipos de texto.

Es por el nivel de convencionalidad en el que se encuentra el lector ubicado en la ruta directa que la comprensión lectora es más fácil de llevarse a cabo y de ser transmitida en forma más coherente, pues se logra una construcción más “objetiva” de lo que dice el texto en estudio, lo cual puede demostrar que el contenido de éste fue entendido o no por dicho lector.

La intención de vincular el modelo de aprendizaje de la lectura de las tres rutas con los dos componentes que hacen parte del proceso lector, es dar a conocer que el hecho que las niñas y los niños no lean de manera convencional no quiere decir que no sepan leer ni comprendan lo que dice en cada texto que ellos llegan a interpretar, por el contrario, cada uno está en la capacidad de interpretar un texto desde su propio conocimiento y muchas veces es más fácil para un lector no convencional hablar del texto que lee, que para un lector convencional llegar a hacerlo, ya que para éste la responsabilidad es mucho más compleja, pues sabe y conoce las palabras y letras que componen el texto, además del significado de cada una de éstas, sumándole que está en la tarea de interpretarlo de manera más “objetiva”.

Hay que tener en cuenta que no se debe subestimar a las niñas y los niños por no saber leer convencionalmente. Ante esto hay que considerar que los niños tienen una forma particular de hacerlo, y antes de llegar a leer convencionalmente, pueden interpretar todo lo que ven y leen a su alrededor, desde una imagen sin texto, hasta un empaque de un producto que ellos consuman frecuentemente; es eso lo que poco a poco los va llevando a la convencionalidad del código y lo que les permite ir construyendo su propio proceso de

aprendizaje de la lectura, desde sus conocimientos previos. Se debe aclarar que no se aprende a leer por sí solo, sino por todas las situaciones en las que a diario están inmersas las personas y que con la ayuda de los demás llegan a construir el código escrito convencional.

Como se ha mencionado anteriormente, dicha lectura se debe iniciar desde el hogar, lugar que debe estar enriquecido de materiales de lectura y espacios de calidad que permitan un acercamiento de la lectura a los niños y niñas. Sin embargo, muchas veces al momento de llegar a las escuelas, éstas no cuentan con espacios idóneos que permitan seguir con el proceso lector iniciado en el hogar. Es por esto que se resalta la importancia de los materiales de lectura que brindan las escuelas y la manera en que toman un papel primordial para el aprendizaje de la lectura y escritura de los pequeños.

Escuela y materiales de lectura

Lectura en la escuela

Con la nueva era tecnológica los niños y las niñas se ven más atraídos con los aparatos tecnológicos que si no son bien utilizados y aprovechados, terminan siendo una distracción en el aprendizaje de la lectura y escritura. Las escuelas y las familias tienen la enorme responsabilidad de resaltar y retomar los libros y diversos materiales de lectura que, acompañados con los nuevos medios pueden llevar al disfrute de la lectura.

Con lo anterior, se podría pasar de ver la lectura como algo aburrido y obligatorio, a algo que se puede hacer por simple y mero placer e interés.

Para Emilia Ferreiro et al. (1982. p. 14) “la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia, particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados.” Esta búsqueda de significados se va desarrollando desde la infancia, cuando el niño o niña empieza a leer imágenes o materiales que contengan éstas y de las cuales construyen nuevas historias o hablan a partir de las mismas.

Para una buena lectura, la escuela debe fomentar y utilizar estrategias que permitan promover el uso de la misma. Alma Carrasco (2003) define estas estrategias como acciones aisladas o en serie que dan lugar a la construcción de significados al leer, y que permiten la comprensión del texto. Entre estas estrategias, que la autora define como básicas, se encuentran las siguientes cuatro: El muestreo, la predicción, la formulación de inferencias, y el automonitoreo o autocontrol.

En cuanto al muestreo, Carrasco cita a Frank Smith (2003, p. 133) quien explica que:

El secreto de la lectura eficiente no es leer indiscriminadamente, sino extraer una muestra del texto. El cerebro debe ser parsimonioso, haciendo un uso máximo de lo que ya conoce y analizando un mínimo de información visual necesaria para verificar o modificar lo que ya se puede predecir acerca del texto [...] la selectividad para captar y analizar muestras de la información visual disponible, es una destreza que se adquiere únicamente con la experiencia de la lectura.

Con esto se entiende que al tomar diversas partes del texto como los títulos, subtítulos o palabras en negrilla, se comprenden las otras partes del mismo, aun sin haber leído todo el texto, pues se da a conocer información de una forma global, identificando como pertinente o no lo que se lee de él.

Por otro lado, la predicción se refiere a suponer aquello que pasará después, a la par que el sujeto se apoya en el conocimiento previo que se ha adquirido a través de los años. La autora retoma a Smith (2003, p.133) quien asegura que “la predicción es una eliminación previa de las alternativas improbables”. Además, señala que un lector tiene tres razones para predecir. La primera de ellas es por el deseo y el interés de saber qué es lo que va a ocurrir o está ocurriendo en el mismo momento; la segunda es por todas aquellas formas de interpretar la información que se recibe o lo que se presenta; y la tercera y última es porque la predicción permite escoger un alternativa entre varias que son posibles.

Con la formulación de inferencias, el lector llena vacíos de información en el texto, mientras va interpretando y le va dando significado al mismo, pues muchas veces hace varias inferencias y obtiene ideas que relaciona entre ellas, con el fin de buscar el sentido del texto.

Finalmente, la autora plantea que el autocontrol se utiliza para confirmar o rechazar predicciones previas, mientras que con la autocorrección se reconsidera aquella información disponible cuando no responde a las expectativas del lector. Estas dos últimas permiten en la comprensión lectora algo que las escuelas deben tener en cuenta para permitir una lectura exitosa: por un lado el desarrollo de la conciencia lectora y por el otro, la aceptación de la ambigüedad que se encuentra en el texto, o aquello que no se entiende y es preciso reconocer, pues muchas veces se lee un párrafo sin entenderlo y se pasa por alto. Por el contrario, se debe volver atrás y empezar a leer el párrafo una y otra vez si es necesario para continuar con la lectura y permitir una comprensión lectora adecuada.

Se resaltan también otras estrategias relacionadas a las básicas, y que también facilitan la comprensión lectora. Algunas de estas son reconocer las características del texto escrito, buscar palabras clave, releer partes previas del texto y/o adelantar la lectura de algunas partes del texto, usar el conocimiento previo sobre el tema, usar la sintaxis, identificar las frases conocidas, reconocer el estilo del autor, movilizar el texto interno, realizar conexiones en la que se relacionan conocimientos previos y la información nueva que se recibe, recuperar y recordar lo leído, visualizar o elaborar una imagen sobre lo leído, y por último, lograr establecer relaciones de intertextualidad.

Todas estas estrategias se pueden enseñar, y en la medida en que el sujeto lee, éste aprende y desarrolla nuevas estrategias de lectura que se utilizan y adquieren muchas veces de forma inconsciente. Es preciso recordar que la comprensión lectora es una actividad intelectual que la escuela puede fortalecer y favorecer por medio de encuentros con diversos materiales de lectura, como lo son los libros.

Pero para el uso de estas estrategias, se debe tener en cuenta las diversas funciones que tiene la lectura, las cuales de la mano con las estrategias permiten un enriquecimiento de información y elementos que se adquieren por medio de la lectura.

La lectura puede tener diferentes funciones, aunque ésta depende de la finalidad que tiene la persona. Un texto puede tener una o varias funciones al mismo tiempo, sin perder su sentido, teniendo en cuenta que el lector es quien construye los significados. Al respecto Josefina Barboza (1991) considera que:

La importancia de la lectura depende de la función que cumple y de la actitud que asume el lector al realizarla. De ahí que la lectura se conciba como un proceso activo, de interacción entre un texto y un lector, proceso en el cual el lector reconstruye el significado intentado por el autor. Para hacerlo debe basarse en su competencia lingüística, en sus experiencias y en sus conocimientos previos, todo lo cual depende de su entorno social y cultural y en consecuencia es diferente para cada lector. (p.1)

En esta perspectiva Karl Bühler citado por Carlos Alberto Rincón (2014), identificó tres funciones básicas del lenguaje:

- **Función Representativa:** Este autor presenta esta función como la más importante de la lectura, pues permite la transmisión del patrimonio cultural. También se menciona que la función tiene un carácter informativo y creativo de la lectura, que permite la adquisición de información y renovación del conocimiento.
- **Función Expresiva:** En cuanto a la lectura, esta función se presenta cuando los textos escritos se consideran como síntomas de los sentimientos, emociones e ideas de un autor refiriéndose esencialmente en la propia expresividad del lector, produciendo emociones y desarrollando activamente su imaginación.
- **Función Apelativa:** Bühler considera que ésta función se encuentra en todos los textos escritos, pues como objetos verbales median en los conocimientos, actitudes y pensamientos del lector. Así mismo, asegura que algunos textos escritos cumplen de una

manera más específica con dicha función, entre ellos, textos de tipo normativo como letreros o indicaciones; de tipo interaccional como tarjetas o avisos publicitarios; de tipo instrumental como manuales, recetas y formularios; de tipo dramático como los libretos y guiones; y de tipo heurístico como textos que tienen como propósito servir al sujeto para descubrir algo o formular preguntas y problemas que inducen a una reflexión, encontrando la información necesaria.

En la escuela, el maestro debe permitir que los niños y niñas desarrollen todas estas funciones de la lectura, al mismo tiempo ésta le permiten a los niños aumentar sus conocimientos, y enriquecer su vocabulario y ortografía.

Materiales de lectura y posibilidades didácticas

La lectura puede potencializarse y desarrollarse con diversos materiales de lectura que permiten, según Rubén Hurtado (2003, p. 7), el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños y niñas en el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, el cual debe ser continuo, una actividad permanente y que se lleve a cabo en contextos “reales de comunicación”.

Los materiales de lectura sirven como soporte de la enseñanza de la misma, a la vez que permiten que los niños descubran la función social y comunicativa de la lengua. Un buen material de lectura es aquel que comunica aspectos que consultan las singularidades afectivas y socioculturales de las niñas y los niños, que constituyan estructuras comunicativas donde se dé cuenta del otro.

En las escuelas, los maestros tienen la responsabilidad de aprovechar los materiales de lectura y darles a conocer a los niños y niñas la forma en que estos pueden utilizarse en los diferentes momentos del aprendizaje de la lectura. Es de saber que existen una gran variedad de materiales que condicionan los modos de leer y escribir, además que movilizan los procesos cognitivos de orden superior y argumentativo de los niños y niñas.

Leerles a los niños es de gran importancia en la medida que la lectura les permite enriquecer su mundo interior y todos los conocimientos que han adquirido anteriormente,

permitiéndoles conocer más del mundo en el que viven, se relacionan y se desenvuelven. Además, el niño aparte de enriquecerse de esta forma, comprende un orden para hablar y escribir, aprende a hablar de una forma más racional, comprende problemas, es capaz de argumentar y transformar la realidad y el texto.

Los materiales de lectura deben promover la construcción de significados y sentidos, consultar la singularidad de los niños y niñas, promover la diversidad textual, la calidad escritural y temática del texto, y la calidad tipográfica. (Hurtado. 2014)

Los materiales pueden ofrecer posibilidades didácticas que según Isidro Moreno (2004, p. 7-8), ayudan a la realización de proyectos educativos y curriculares; permiten adaptar el trabajo a las necesidades educativas y organizativas de las escuelas; permiten realizar las distintas secuencias de objetivos, contenidos, actividades, evaluación; permiten adaptar las actividades a las necesidades e intereses del alumnado, atendiendo a la diversidad; predisponen y motivan para trabajar en equipo, individualmente, tanto al alumnado como al profesorado; y favorecen el aprendizaje significativo, las relaciones interpersonales, el conocimiento de la realidad, la utilización de distintos lenguajes, la colaboración y cooperación, etc.

Este mismo autor plantea las posibilidades didácticas de diversos materiales a partir de tres “ejes o formas de utilización”, las cuales se relacionan entre ellas. Estos tres ejes son:

- Como instrumento y recurso: “Medios y materiales didácticos como un instrumento al servicio de las estrategias metodológicas”. Se toman entonces los materiales de lectura como un instrumento que ayuda y permite la construcción del conocimiento en la medida en que se toma como un componente metodológico.
- Como recurso de expresión y comunicación: Los materiales son “facilitadores de procesos comunicativos que nos permitirán dar significado a la realidad, comprender las distintas situaciones sociales y crear nuestros propios mensajes”. Se resalta esta función, pues la comunicación es una actividad que da lugar a las relaciones interpersonales y el intercambio de información, lo cual sucede y se presenta en la educación gracias a los

medios y materiales didácticos que se utilizan. Por otro lado la expresión es tomada como un proceso creativo que con la intención de comunicar, transforma y busca nuevas posibilidades en aquello que es percibido y experimentado.

- Como análisis crítico de la información: A partir de toda la información que llega, se necesita una reflexión crítica que se crea a partir de instrumentos, es decir, de diversos materiales que permitan la capacidad de analizar, decodificar y entender aquella información. El autor dice que “es prioritario que la educación articule sistemas de enseñanza que capacite al alumnado para desarrollar actitudes y habilidades en el manejo y tratamiento de la información” y es por medio de los materiales que se fortalecen esas habilidades y actividades que desarrollan conocimiento y permiten un estudio crítico de la información.

Aparte de ofrecer posibilidades didácticas, los materiales de lectura abarcan varios tipos de texto que contribuyen a la comprensión lectora y que permiten entender el uso de la lengua.

Tipología textual

El desarrollo de la mente se da por el uso de la lengua en diferentes contextos, y lo que desarrolla la lengua es el uso de ésta en diferentes tipologías textuales. Por lo tanto, Rubén Hurtado (2003) asegura que cuando los niños y niñas entienden la superestructura de los textos, se potencializa la comprensión lectora, pues al entender la forma en que está organizado el texto, se facilita el procesamiento y almacenamiento del mismo, en tanto se enriquecen y desarrollan los esquemas conceptuales.

Carmen París Vidal (2006) caracteriza la tipología textual dependiendo de la intención comunicativa y la clasifica en cuatro: texto descriptivo, texto expositivo, texto argumentativo y texto narrativo. De este último dice que narrar consiste en contar un suceso, una historia. El texto narrativo puede ser oral o escrito, según el canal, y ficticio o real, según la naturaleza del suceso contado. Entre estos se pueden encontrar chistes, cuentos tradicionales, novelas,

anécdotas, retransmisiones, biografías, cuentos y noticias periodísticas, entre otros. La estructura narrativa parte de la situación inicial en el que se hace un planteamiento o marco que sirve para introducir a los personajes. Luego en la complicación acción se presenta el nudo que constituye el núcleo de la narración y finalmente la situación final que se conoce como desenlace y presenta las consecuencias de la acción.

Las características lingüísticas del texto narrativo se pueden sintetizar en la relevancia de los conectores temporales, la abundancia de verbos de acción ordenados en un sistema coherente, el predominio de formas verbales en pasado y el uso del diálogo.

Es de saber que todo debe partir del interés de los alumnos para que se pueda dar con mayor éxito las lecturas y actividades que se lleven a cabo a partir de los cuentos. Con este interés, los maestros pueden partir para la construcción de planeaciones que desarrollen y permitan el cumplimiento de objetivos y el aprendizaje de la lectura. Como lo asegura María Dolores González (1986) “El cuento aparece como un indiscutible instrumento privilegiado en la didáctica y en la educación en general.” (p. 195)

Entre los tantos materiales de lectura que se pueden encontrar, se resaltan dos tipos que se trabajan en gran medida con los niños y niñas a temprana edad, y que en su mayoría son cuentos. Cabe destacar que María Elena Rodríguez (1993, p. 22) afirman que “los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc.” Por lo tanto, si se entiende de qué forma los libros pueden aportar al desarrollo y aprendizaje de la lectura, se estaría dando un gran paso en la educación infantil, fortaleciendo las bases cada vez más sólidas de las habilidades comunicativas de los niños y niñas.

Entre los dos tipos de textos mencionados anteriormente se encuentran los libros de solo imágenes y libros con texto e imagen. En las escuelas es común encontrar en las aulas o en las bibliotecas infantiles estos dos tipos de textos, los cuales a pesar de que han pasado varios años, siguen siendo utilizados para la cotidianidad escolar, por lo cual se explican ampliamente a continuación:

Los libros de solo imágenes son una fuente de discusiones y conversaciones, donde a partir de solo una imagen, se pueden leer y releer grandes cosas que se limitan a la imaginación de los niños y niñas o de las personas que la leen. A partir de estas pueden crearse nuevas historias, plantearse descripciones, opinar sobre lo ilustrado, suponer las acciones presentadas, cuestionarse y preguntarse, inferir y proponer elementos que sucederán más adelante, relacionando y uniendo ideas que aunque no se escenifican, si se imaginan y desarrollan. (Secretaría de Educación de Yucatán, 2013)

En relación a lo anterior, Frank Smith (1978) considera que:

“La lectura se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Esto es, la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias contenidas en la memoria del lector. Gracias a ellas el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión”.

Por consiguiente es indispensable brindarle a los niños y niñas experiencias y espacios en los que puedan acceder a nuevos aprendizajes que le permitan enriquecer y reconstruir sus conocimientos.

Los libros de texto e imagen, como su nombre lo indica, son textos que combina lo icónico con lo no icónico. A medida en que se va leyendo el código escrito, se van interpretando las imágenes que ayudan a la comprensión del texto y que permiten la construcción de la historia a partir del proceso descrito en las actividades anteriores del texto. Con estos libros, el maestro también puede formular hipótesis sobre los hechos que se van desarrollando en el cuento y que permiten mantener el interés, la intriga y la trama del mismo.

Para la lectura de estos dos tipos de libros es pertinente un ambiente propicio que ofrezca al grupo o a la persona, elementos en los que se puedan aportar y lanzar ideas que construyan la historia que se plantea en cada uno de los libros. Esta lectura puede hacerse con

el acompañamiento e inducción de un maestro que guía la lectura y permita el desarrollo de la misma.

Metodología

Este proyecto se llevó a cabo con un enfoque de investigación de tipo mixto con un diseño cuasi-experimental que permitió observar las variables sociales de un determinado grupo en relación a un proceso que se desarrolló durante un tiempo específico, en el cual se consideró la recolección, análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos. Hernández, Sampieri y Mendoza, citados por Hernández, Fernández y Baptista (2010; p.546) aseguran que:

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.

En la presente investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental, en la medida que se implementó un programa de estrategias didácticas centrado en dos tipos de texto: libros de sólo imagen y libros de texto e imagen; con el propósito de analizar sus efectos en el aprendizaje de la lectura de niñas y niños de 4, 5 y 6 años de edad, pertenecientes al grado transición.

Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en el Barrio Buenos Aires, sector Miraflores, en un Establecimiento Educativo oficial: Institución Educativa Miraflores Luis Eduardo Valencia García; que cuenta con una jornada en la mañana y otra en la tarde, atendiendo a grupos de

niños, niñas y jóvenes de preescolar, primaria y bachillerato, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 2 y 3, cuyos padres en su generalidad se desempeñan como trabajadores en diferentes labores: policías, profesores, vigilantes y amas de casa. De esta población se obtuvo una muestra de 6 niñas y 12 niños para un total de 18 niñas(os) del grado transición de la jornada de la mañana, quienes oscilan entre los 4 a 6 años de edad y aún no han adquirido el código escrito convencional.

Técnicas e Instrumentos

- Observación participante: Según DeWALT & DeWALT (2002; p. vii), es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio, en el escenario natural a través de la observación y participación de sus actividades.

Esta técnica permitió revisar diversos aspectos como las expresiones no verbales de sentimientos, determinar quién interactuó con quién, comprender cómo los participantes se comunicaron entre ellos y verificar si la información brindada por los participantes o entrevistados era correcta. Lo anterior se realizó con la ayuda de los diarios de campo, elemento que permitió el registro de la observación y el análisis de dos aspectos: a).el gusto y preferencia por uno de los dos tipos de material de lectura y b).los efectos de éstos en el aprendizaje de la lectura.

Cada diario de campo contiene el nombre de la sesión, los propósitos, la descripción de las actividades, los materiales, observaciones y relaciones de la misma, todas estas de forma detallada. En ellos primaron las voces de los niños y niñas con el fin de aprovechar dichos diarios como evidencias. De los diarios se construyeron varias categorías de análisis con el fin de permitir el análisis de la investigación. Entre las categorías creadas se encuentran: relación del niño con las imágenes, relación del niño con texto-imagen, conocimientos previos, relación niño-niño y relación profesora-niño.

- La técnica del recuento: Se utilizó para evaluar el nivel de comprensión lectora receptiva y para conocer el nivel de la fluidez lectora, es decir cómo manejaban los niños la

estructura superficial del texto en este nivel, el cual se analizó a partir de la teoría de las rutas de lectura del profesor alemán Hans-Werner Huneke. Estas evaluaciones se realizaron al comienzo y al final de la experimentación del programa (Ver anexo 2)

- Escala de satisfacción: Se realizó una escala de satisfacción basada en una serie de preguntas referentes a los dos tipos de texto trabajados durante el proceso, con el objetivo de conocer cuál de estos dos tipos de texto era más atractivo para los niños y niñas, y despertaba en ellos más interés por conocer su contenido. (Ver anexo 3)

Procedimiento

En la Institución Educativa Miraflores Luis Eduardo Valencia García se seleccionó un grupo del grado transición con 18 estudiantes, 6 niñas y 12 niños entre los 4 y 6 años de edad para llevar a cabo la presente investigación.

Primero se realizó una evaluación inicial de la comprensión lectora y la fluidez lectora, para lo cual se utilizó un libro con texto e imagen, o libro álbum, el cual se leyó con cada niña y niño de manera individual y utilizando como guía la rejilla de evaluación. En ésta se registró su nivel de comprensión lectora inicial y la ruta de lectura inicial.

En un segundo momento se dio paso a las intervenciones didácticas, las cuales constaban de 7 mini-proyectos que duraron entre dos a cuatro sesiones, con un total de 20 sesiones. Éstas se dividieron entre libros de solo imágenes y libros de texto e imagen o libros álbum, con el fin de diferenciar e identificar los efectos de cada tipo de texto en el aprendizaje de la lectura.

Para cada mini proyecto se escogió un libro en específico con el que se implementaron diferentes situaciones didácticas (Ver anexo 5) en relación al tipo y contenido de cada libro. Los libros seleccionados fueron: Bzzzz (Enrique Lara), Jacinto y María José (Dipacho), Los Tres Cerditos (Ilustraciones de Gabriel Cortina), La Cigarra y La Hormiga (Ilustraciones de Vanessa Bento González), Lucho y Pelucho (Gus Clarke), El Libro de La Selva (Walt Disney) y Cuántos días faltan para mi cumpleaños (Gus Clarke).

Por último, una vez finalizadas las intervenciones, se realizó la evaluación del estado final relativo de la comprensión y la fluidez lectora, con el fin de dar cuenta del proceso de cada niña y niño, tanto en la comprensión lectora, como en la ruta de lectura utilizada.

Para identificar los niveles de comprensión lectora en los niños y niñas se utilizaron las siguientes categorías: La reconstrucción de todas las ideas del texto, la reconstrucción de ideas del comienzo del texto, la reconstrucción de ideas del medio del texto, la reconstrucción de ideas del final del texto, ideas fragmentadas del comienzo, medio o final del texto, la no reconstrucción de ninguna idea del texto y construcción de un relato que no se relaciona con lo leído.

Así mismo, para la fluidez lectora se utilizaron 3 rutas de lectura: Ruta Iconográfica, ruta Indirecta con mediación fonológica y ruta Directa.

En cuanto al grado de satisfacción entre los dos tipos de texto (imagen y texto-imagen) se realizó una encuesta en la que las niñas y niños señalaron cuál de los dos tipos de texto llamó más su atención, lo cual se complementó con las observaciones que se realizaron en las intervenciones didácticas en cuanto al gusto de estos tipos de texto.

Finalmente, para registrar las observaciones realizadas en cada una de las sesiones de intervención didáctica se utilizaron principalmente los diarios de campo, realizados luego de cada sesión; de estos se crearon 6 categorías de análisis.

Análisis e Interpretación de datos

El proceso lector: comprensión y fluidez

La información obtenida de la fluidez y la comprensión lectora se registró en una rejilla, logrando evidenciar los cambios que se dieron en el proceso de implementación

didáctica entre la evaluación inicial y la final. El primer aspecto que se analizó fue la comprensión lectora:

Comprensión lectora:

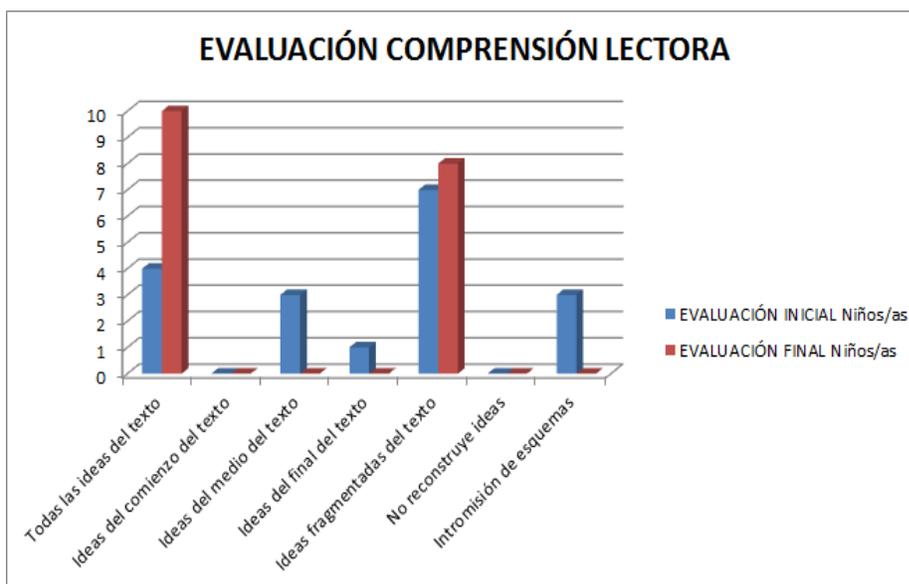
Evaluación inicial: 10 de Marzo de 2015

Evaluación final: 2 de Junio de 2015

Tabla No. 1: Evaluación inicial y final de la comprensión lectora de los niños del grado transición de la IE Miraflores

COMPRESIÓN LECTORA				
ITEM	E. Inicial		E. Final	
	F	%	F	%
Reconstrucción de todas las ideas del texto	4	22.2%	10	55.5%
Reconstrucción de ideas del comienzo del texto	0	0%	0	0%
Reconstrucción de ideas del medio del texto	3	16.6%	0	0%
Reconstrucción de ideas del final del texto	1	5.5%	0	0%
Ideas fragmentadas del comienzo, medio o final del texto	7	38.8%	8	44.4%
No reconstrucción de alguna idea del texto	0	0%	0	0%
Intromisión de esquemas	3	16.6%	0	0%

Gráfico. No 1



Como se puede observar en la tabla No1, en la evaluación inicial de la comprensión lectora el 38%(7) de los niños y niñas reconstruyeron ideas fragmentadas del texto y en la evaluación final no se ubicó ningún niño(a) en este nivel, evidenciando con esto la evolución

de los niños(as) en la comprensión lectora, lo cual se corrobora con más claridad en los resultados obtenidos en la categoría: “*reconstruye todas las ideas del texto leído*”, en la cual se presentó una transformación del 22% al 55%, lo cual representa un mejoramiento sensible en la comprensión lectora de los niños(as) del grado transición.

Los resultados obtenidos en la fluidez lectora, se analizaron a partir de la teoría de las rutas sugeridas por el profesor Werner Huneke:

Rutas de lectura:

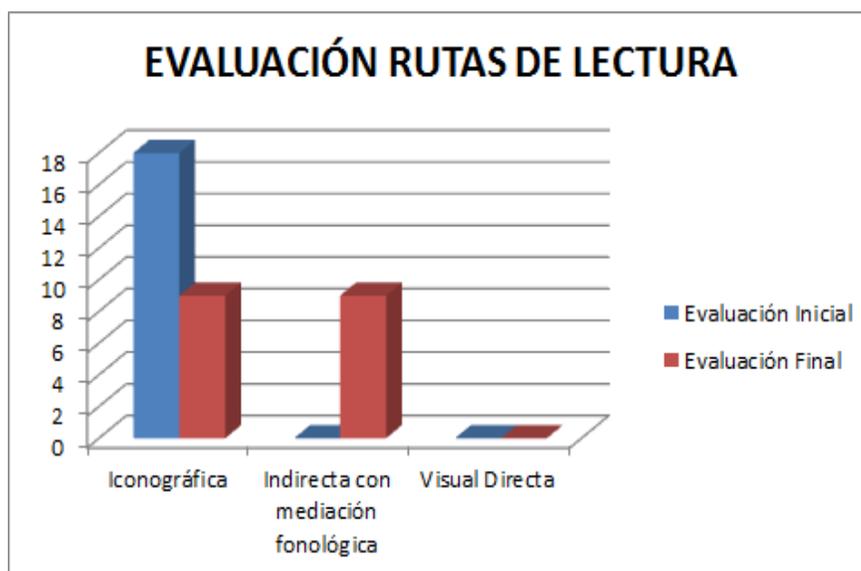
Evaluación inicial: 10 de Marzo de 2015

Evaluación final: 2 de Junio de 2015

Tabla No. 2: Evaluación inicial y final de las rutas de lectura de los niños del grado transición de la IE Miraflores

FLUIDEZ LECTORA				
CATEGORÍAS	E. Inicial		E. Final	
	F	%	F	%
Iconográfica	18	100%	9	50%
Indirecta con mediación fonológica	0	0%	9	50%
Visual directa	0	0%	0	0%

Gráfico No. 2:



Como se puede evidenciar en la tabla No 2 y la gráfica No 2, relacionadas con la evaluación de la fluidez lectora de los niños(as) del grado transición de la IE Miraflores, al iniciar el programa de intervención didáctica los 12 niños y 6 niñas quienes representan el 100% del grupo, se encontraban ubicados en la ruta iconográfica, es decir, interpretaban el texto a partir de la imagen; mientras que ningún niño(a) se ubicaba en la ruta indirecta ni en la directa, indicando con esto, que en este momento del desarrollo en el que se encontraban los niños y niñas, se evidenciaba su indiferencia frente a otro tipo de marcas (letras) que no fueran las imágenes. Al finalizar el programa de intervenciones los resultados variaron, ya que 7 niños y 2 niñas, es decir, el 50% seguían ubicados en la ruta iconográfica, mientras que el otro 50%, 5 niños y 4 niñas pasaron a ubicarse en la ruta indirecta con mediación fonológica, es decir ya presentaban un interés por descifrar los grafemas, intentando con esto leer en forma convencional el texto. Lo cual da cuenta de los efectos del programa de intervención didáctica, que si bien no terminaron todos en la ruta directa, si hubo una movilización del 50% de los niños(as) de la ruta iconográfica a la ruta indirecta.

Escala de satisfacción:

Al final, luego de realizadas todas las intervenciones, se aplicó una escala de satisfacción a los niños y niñas con el fin de conocer el grado de interés sobre qué tipo de texto les gustó más (libros de sólo imagen o libros de imagen-texto), la cual constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Te gustan las imágenes en los libros?
2. ¿Te gusta que los libros tengan palabras?
3. ¿Cuál libro te gustó más?
4. ¿Cuál de las actividades que realizamos te gusto más?
5. ¿Te gustan más los libros de solo imágenes o los libros de imágenes con texto?

Tabla No. 3: Nivel de satisfacción sobre tipo de texto (libros de sólo imagen o libros de imagen-texto)

GRADO DE SATISFACCIÓN SOBRE TIPO DE TEXTO			
ITEM		Satisfecho	No satisfecho
		F (%)	F (%)
¿Te gustan las imágenes en los libros?		18 (100%)	0 (0%)
¿Te gusta que los libros tengan palabras?		17 (94.4%)	1 (5.5%)
Te gustan más los libros de :	Sólo imágenes	3 (16.6%)	0 (0%)
	Texto e imagen	15 (83.3%)	0 (0%)
¿Cuál libro te gustó más?	Bzzzz	0 (0%)	0 (0%)
	Jacinto y María José	1 (5.5%)	0 (0%)
	Los tres cerditos	2 (11.1%)	0 (0%)
	La cigarra y la hormiga	2 (11.1%)	0 (0%)
	Lucho y Pelucho	9 (50%)	0 (0%)
	El libro de la selva	3 (16.6%)	0 (0%)
	¿Cuántos días faltan para mi cumpleaños?	1 (5.5%)	0 (0%)
¿Cuál de las actividades que realizamos te gustó más?	El periódico	0 (0%)	0 (0%)
	Mi aula, un cuento	0 (0%)	0 (0%)
	Una carta para el Lobo	4 (22.2%)	0 (0%)
	Construyendo cuentos	4 (22.2%)	0 (0%)
	El rompecabezas	4 (22.2%)	0 (0%)
	Mi álbum	0 (0%)	0 (0%)
	Nuestra fiesta	6 (33.3%)	0 (0%)

Como se puede observar en la tabla No.3 relacionada con el grado de satisfacción sobre tipo de texto, la cual se utilizó al finalizar el proyecto con el fin de dar cuenta la preferencia por alguno de los dos tipos de material de lectura, reveló que al 100%(18) de los niños (as) les agradó las imágenes en los libros, mientras que al 94.5% de los niños(as) se encuentran a gusto con que los libros tengan palabras, lo que arroja que solo al 5.5% (1) niño no encontró llamativo las palabras en los libros. Por otro lado se encontró que para el 83.4%(15) de los niños(as) es mayor el gusto por los libros de imagen y texto, sobre un 16.6%(3) que prefieren los libros de sólo imagen. Esto es reforzado al evidenciar que para el 72.1%(13) de los niños(as), sus libros favoritos contenían texto e imagen y para el 55.6%(10) de los niños(as), las actividades que más disfrutaron estaban desarrolladas a partir de estos libros, mientras que por otro lado, para sólo el 27.7% (5) de los niños(as) prefieren libros de solo imágenes y el 44.4% (8) les llamó más la atención actividades realizadas a partir de estos.

Categorías de análisis:

A partir de los diarios de campo se construyeron las siguientes categorías de análisis que permitieron señalar aspectos relevantes y recurrentes en el proceso de las intervenciones que se registraron en los diarios: La relación niños (as) - maestras en formación, la relación niños (as) – imágenes, la relación niños (as) - texto e imágenes, conocimientos previos relacionados a la temática leída, la relación niños (as) - niños (as) y la motivación. (Ver anexo 5)

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación permite concluir que:

La presentación y el uso de diferentes tipos de texto en el aprendizaje de la lectura en los niños y las niñas permiten nuevas y variadas experiencias que los llevan a interpretar de diversas formas cada texto, pues logran identificar su estructura y diferenciar la lectura desde las imágenes o la lectura al descifrar grafemas.

Los libros de solo imagen permitieron a los niños y las niñas usar su imaginación para crear historias únicas a partir de cada imagen, sin la necesidad de guiarse por un texto planteado por el autor del libro.

Por su parte, los libros de texto-imagen lograron generar un poco de confusión en niños y niñas por la manera en que debían interpretar y comprender el texto, respetando su orden cronológico y descifrando su código escrito.

Los dos tipos de texto utilizados para el trabajo con los niños y niñas permitieron evidenciar cómo la imagen juega un papel muy importante dentro del aprendizaje de la lectura en esta edad, pues, aunque los tipos de texto tuvieran su particularidad, tenían algo en común

que era la imagen, la cual los niños y niñas siempre utilizaron como guía para dar sentido a la historia.

Por otro lado, la elección del tipo de materiales de lectura con los que se desea trabajar con los niños juega un papel muy importante, puesto que cuando los niños y niñas tienen un conocimiento previo sobre lo que se está leyendo o cuando pueden relacionarlo con alguna situación de su vida cotidiana, se evidencia un mayor interés por el texto y su contenido, además de que se logra evidenciar una apropiación de la historia y más seguridad para exponer sus ideas y opiniones al momento de participar en las actividades.

El aprendizaje de la lectura no puede estar limitado al simple uso de los materiales de lectura. Este debe estar acompañado de la creación e implementación de diferentes situaciones didácticas enfocadas en diferentes actividades que den lugar a un proceso activo, dinámico y divertido de lectura, que a su vez genere motivación, gusto e interés por los diversos tipos de libros.

Las transformaciones en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición se evidencian en el avance obtenido de la comprensión lectora, pues en su mayoría pasan de reconstruir ideas fragmentadas del cuento, a realizar una reconstrucción de las ideas del texto leído más completa y coherente.

Por otro lado, se presenta un progreso representativo al observar el uso de la ruta de lectura indirecta con mediación fonológica, teniendo en cuenta que al inicio del proceso todos los niños utilizaban la ruta iconográfica, es decir, los niños y niñas pasan de leer solo con las imágenes, a identificar las palabras o textos y articularlos con las imágenes para realizar la lectura. Es así como se concluye que el uso de diversos materiales de lectura junto con la creación e implementación de situaciones didácticas permite un avance significativo del proceso lector.

El gusto por uno de los dos tipos de material de lectura, más que por su estructura, es definido por las actividades y la forma en que éste es leído a los niños y niñas. Igualmente,

influye cómo el niño se relaciona con los materiales, es decir, el acercamiento que se le permite con los diversos cuentos y libros.

Aun así, con la presente investigación se puede concluir que a los niños y niñas les gustan más los libros de texto e imagen, teniendo en cuenta que los libros de sólo imagen son más difíciles de hallar, muy limitados y poco asequibles, mientras que desde los hogares y las escuelas es común encontrar libros álbum que son conocidos por ellos, como los cuentos clásicos, creando más familiarización, gusto y comodidad con este tipo de material.

Una de las dificultades más frecuentes en la lectura de libros de sólo imagen consistía en darle sentido y coherencia al cuento, es decir, se limitaban a describir las imágenes sin establecer una secuencia con las anteriores imágenes.

La dificultad más notoria en la lectura de libros de texto e imagen, fue la presencia de palabras en el texto, pues les daba dificultad articular el texto con la imagen que lo ilustra. En muchos casos se llegaba a construir una idea diferente a la que el autor del texto planteaba.

Recomendaciones

- Es importante que en las Instituciones Educativas se trabaje en los grados de preescolar y primer grado con diferentes tipos de materiales de lectura, especialmente en los libros de solo imágenes, pues es evidente que en las aulas de clase y en las bibliotecas de las escuelas son casi nulos.
- No es un secreto que la era tecnológica esté en su “boom”, por lo que consideramos que el uso de las nuevas tecnologías debe ser aprovechado y articulado a la lectura de estos tipos de texto. Durante la implementación del proyecto se evidenció el interés y sorpresa de los niños y niñas al ver que a través de un televisor se podían leer cuentos, teniendo en cuenta que a su vez, éste permitía una visión más cómoda de los cuentos, pues con el material de lectura en físico muchas veces se hizo difícil que todos logaran ver las

imágenes detalladamente y trataran de leer adecuadamente, lo que fomentaba en su mayoría momentos de distracción.

- Sabemos que el aprendizaje es más significativo si hacemos de él algo menos complejo y más divertido desde la creación de diferentes espacios que permitan la construcción de saberes en conjunto y de la reflexión de cada tema trabajado. Estos espacios deben permitir la conversación y el intercambio de puntos de vista en el que cada niño y niña se sienta parte del proceso y su voz sea tenida en cuenta.
- La importancia de crear un espacio dedicado a la lectura y escritura de manera que se creen hábitos sobre estas habilidades comunicativas, especialmente desde una corta edad. Ejemplos de lo anterior es crear la hora de la lectura en la escuela o llevarse un libro de la biblioteca para realizar la lectura con la familia en sus respectivos hogares, siendo el libro escogido siempre por el niño o niña.

Como consideraciones finales, resaltamos cómo esta investigación es de gran aporte para las maestras en formación no solo a nivel profesional sino también personal. Al momento de ejercer la profesión, podemos tomar como referente la presente investigación y enseñar los procesos de lecto-escritura, siempre teniendo como base la tipologías textuales tradicionalmente utilizadas en la escuela centradas en la narrativa , pero reformándola con otras tipologías que pueden hacer la diferencia en la manera en que cada niño y niña aprende a leer y escribir, haciendo de este un proceso enriquecedor y lleno de nuevas experiencias que logren transformar la visión de la lectoescritura, no en algo monótono y obligatorio, sino en algo rico, dinámico y lleno de aprendizaje.

Aparte de adquirir experiencias y conocimientos de cómo no limitar la enseñanza diaria dentro del aula de clase, este trabajo de grado da lugar a la reflexión constante sobre el quehacer pedagógico. Esta investigación en particular permitió conocer los intereses de los niños y niñas tomando en cuenta sus voces dentro de su proceso de formación, en especial cuando se trata del aprendizaje de la lecto-escritura, aprendizaje crucial dentro del proceso de formación. Además, se debe empezar a explorar distintas posibilidades al momento de enseñar para hacer de dicho

proceso algo más significativo no solo en el ámbito escolar, sino en la vida en general de los niños y niñas.

Por lo tanto, cabe preguntarse, aparte de los libros de imagen y texto-imagen ¿cómo inciden las diferentes tipologías textuales en los procesos de adquisición en el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños y niñas de transición?

Referencias Bibliográficas

Arizpe, E & Styles, M. (2002) *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. Revista Lectura y vida. [en línea] Año 23. Buenos Aires. IRA. Septiembre. Disponible en: <<http://portal.educ.ar/noticias/23-3Arizpe.pdf>>

Barboza (1991) J. *Funciones de la Lectura*. Revista Lectura y Vida. [en línea]. Año 12, No. 2. [Fecha de consulta: 18 de Abril de 2015]. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n2/16_02_Dubois.pdf>

Borzzone, A. (2005) *La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas*. PSYKHE. [en línea] Vol. 14, No. 1, ISSN 0718-2228. Buenos Aires, Argentina. (pp. 192 – 209). Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-22282005000100015>

Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. (s.f.) *Algunas estrategias de promoción de lectura con la maleta de primera infancia. Libros de historias contadas en imágenes*. [Fecha de consulta: 12 de Septiembre de 2014]. Disponible en: <<http://www.banrepcultural.org/blaa/rincon-del-bibliotecario/documentos-guias>> (p. 3)

Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. (s.f.) *Algunas estrategias de promoción de lectura con la maleta de primera infancia. Libros álbum*. . [Fecha de consulta: 12 de Septiembre de 2014]. Disponible en: <<http://www.banrepcultural.org/blaa/rincon-del-bibliotecario/documentos-guias>> (pp. 3-4)

Caldera, R & Escalante, D. (2008) *Literatura para niños: una forma natural de aprender*. EDUCERE. Artículos arbitrados. N°43, octubre, noviembre, diciembre.

Carrasco, A. (2003) *La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. [en línea]. Vol. 8, No. 17, Enero-Abril (pp. 132-140) Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. [Fecha de consulta: 17 de Abril de 2015]. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001708>>

Cassany, D. (2006). *Leer tras las letras: Sobre la lectura contemporánea*. Ediciones Anagrama. Barcelona, España. (pp. 47-94)

Chiuminatto, M. (2011) *Relaciones texto-imagen en el libro álbum*. Revista UNIVERSUM. [en línea] No. 26, Vol. 1. Talca. I Sem. (pp. 59-77) ISSN 0718-2376. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000100004>

DeWalt, K. & DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. (p. vii)

Díaz, F. (1998) *Ilustración de libros para niños en Venezuela*. Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil. No. 8. Bogotá. Colombia.

Feo, E. (2010) *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero, de la institución educativa San Luis sede Bella Vista, de Florencia, Caquetá*. Universidad de Amazonas. Disponible en: <<http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/5.+EL+CUENTO+COMO+ESTRATEGIA+PEDAGOGICA+PARA+GENERAR+APRENDIZAJES+SIGNIFICATIVOS+EN+LOS+PROCESOS+DE+LECTURA+EN+EL+GRADO+PRIMERO,+DE+LA+INSTITUCI%C3%93N+EDUCATIVA+SAN+LUIS+SEDE.pdf>>

Ferreiro et al. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, fascículos 1 al 5, edición especial de la Dirección General de Educación Especial, México: SEP-OEA. (p. 14)

Flórez, R & Gil, L. (2011) *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Panorama No. 9. Bogotá, Colombia.

Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer, La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.

Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace: Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Editorial: Planeta / Ariel (Ariel Practicum) / Paidós. (p. 3)

Gómez, Defior y Serrano (2011). *Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español*. Escritos de Psicología vol.4 no.2 (p.66) Málaga mayo-ago. [Fecha de consulta: 14 de Abril de 2015]. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092011000200008&script=sci_arttext>

González, M. (1986) *El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura*. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica. [en línea]. No. 9 (pp. 195-208). [Fecha de consulta: 26 de Marzo de 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce09/cauce_09_010.pdf>

Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México, México D.F.: Editorial McGraw Hill. (p. 546)

Hoyuelos, A. (2007) *Imágenes e ilustraciones en libros infantiles*; Revista infancia: educar de 0 a 6 años N°. 101; Enero-Febrero (pp.3-7)

Hurtado, R. (1998) *La lengua viva, Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños y niñas de educación preescolar y básica primaria.* (p. 21)

Hurtado, R. (2003). *Lectura y escritura en la infancia: estrategias para facilitar su construcción.* Medellín, Colombia. (pp. 6-7, 102-103)

Hurtado, R. (2014). *Materiales de Lectura.* Grupo Calidad de la Educación y PEI. Undécimo encuentro regional sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la infancia. Septiembre. Encuentro llevado a cabo en Medellín, Colombia.

Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y juventud.* [en línea]. Vol. 8, No. 2. Manizales. Julio-Diciembre. [Fecha de consulta: 22 de Agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000200008&script=sci_arttext>

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2011). *Plan Nacional de lectura y escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media.* Bogotá. (p.35)

Misrachi, C, Alliende, F. (1991) *La historieta como medio educativo y como material de lectura.* *Revista lectura y vida.* [en línea] Volumen 12. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Misrachi.pdf>

Moore, M. (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión, ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación virtual.*, Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona. (p. 222)

Moreno, I. (2004), *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula.* Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. (pp. 7-8). [Fecha de consulta: 01 de Abril de 2015]. Disponible en: <<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>>

Netherlands. *The International Federation of Library Associations and Institutions.* (IFLA) (2010). Guidelines for easy-to-read materials. The Hague. (p. 21)

Pardo et al. (1998). *Comprensión lectora. Textos y ayudas gráficas,* Plus Ultra, Buenos Aires, Argentina.

París, C. (2006). *El texto, fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.). [Fecha de consulta: 07 de Abril de 2015]. Disponible en: <http://ntic.educacion.es/w3/recursos/primaria/lengua_literatura/el_texto/introduccion/introduccion.htm>

Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión.* ICFES, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. (pp. 8-9).

Prieto, S y Pava, Z. (2007). *El uso de cuentos y caricaturas para la enseñanza de ideas dinámico-sistémicas en el ámbito infantil y empresarial*. Praxis, ISSN 1657-4915, ISSN-e 2389-7856, N°. 1, 4 (PRAXIS), (p.p. 62-70). Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5137847>>

Reyes, L & Vargas, A. (2009) *La lectura como experiencia: Análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial*. Maestría en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Disponible en: <<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/406/1/edu35.pdf>>

Rincón, C. (2014). *La lectura y las funciones del lenguaje*. Unidad 7, La lectura III. (pp. 67-68) [Fecha de consulta: 18 de Abril de 2015]. Disponible en: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad7Lectura3.PDF>>

Romo de Muñoz, V. (2002) *Interpretaciones infantiles de los textos. Un desafío y una clave para la enseñanza*. Revista Lectura y Vida. [en línea] Año 23, No. 2 de Junio. Asociación Internacional de Lectura IRA. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Romo.pdf>

Rodríguez, M. (1993) *La escuela y los textos*. Ediciones SANTILLANA S.A. Beazley 3860 (1437) Buenos Aires, Argentina. (p. 22)

Rosenshine, B.V (1980). *Skill hierarchies in reading comprehension*. In. R.J. Spiro, B.C. Bruce, and W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (pp. 535-559).

Secretaría de Educación de Yucatán. (2013) *Programa de Lectura y Escritura en Yucatán. Estrategia Estatal para el Fomento de la Lectura y Escritura*. Primera edición. México. [Fecha de consulta: 01 de Abril de 2015]. Disponible en: <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/cede/multimedia/material_descargable/Material_de_apoyo_V_Lectura.pdf>

Smith, F. (1978). *Reading*. Cambridge, Cambridge University Press. (Traducción castellana de Jaime Collyer. Para darle sentido a la lectura. Madrid, Aprendizaje Visor.)

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Grao. (p.18)

Vaca, C (2014) *Comprensión y motivación de la lectura en los estudiantes y docentes de noveno año de educación básica, en la asignatura de lengua y literatura en la Unidad Educativa Academia Naval Almirante Illingworth de la ciudad de Guayaquil provincia del Guayas durante el período 2013-2014*, Tesis de grado; Universidad Técnica Particular de Loja.

Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.Yerushalmy. (p. 330)

Anexos

Anexo 1: Estado del Arte.

Las siguientes investigaciones presentan una recapitulación de lo que se ha realizado en los últimos 23 años en algunos países con referente a la temática de los materiales de lectura que tienen efectos en el aprendizaje de la misma en niños y niñas, en las cuales se tuvo en cuenta la comprensión lectora en la infancia

Entre estas, se leyeron 41 artículos e investigaciones que se realizaron desde el año 2000 hasta el presente año (2014), encontradas en diversas revistas relacionadas con las temáticas de infancia, la escritura, la lectura y los materiales de lectura. De todas las anteriores, sólo 12 artículos fueron pertinentes para rastrear el tema que se va a desarrollar en la presente investigación. El análisis de las mismas se estableció en el ámbito nacional e internacional.

- Contexto Nacional

Se presenta en una primera investigación *La lectura como experiencia: Análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum* en educación inicial realizada por Leila Reyes & Ana María Vargas (2009) en la cual, uno de sus objetivos fue analizar de qué forma se relaciona el niño con el libro álbum, a partir de una lectura que se inicia con la lectura de imágenes y llega hasta la formulación de hipótesis, llevada a cabo en la experiencia didáctica. Éste se centró en analizar cuatro experiencias didácticas de lectura, las cuales eran realizadas por cuatro lectoras con 7 libros diferentes. Las lecturas eran realizadas a niños y niñas de 6 años que cursaban transición en el Colegio Helvetia, en Bogotá, dando cuenta de la forma en que ellos construían procesos significativos de lectura. Fue realizada en el año 2008 en un lapso de 2 meses, realizando lecturas todos los martes con un total de 7 sesiones.

En el proceso de la investigación, los estudiantes debían escuchar textos y realizar actividades antes, durante y después de la lectura; participar en las conversaciones generadas

en torno a la temática abordada en el libro álbum y compartir impresiones en torno a ésta. Para el análisis se tuvo en cuenta la lectura en voz alta, comentada o lineal, el espacio de desarrollo de la actividad y la forma de abordar dicha experiencia didáctica según el manejo y las características propias de cada lectora. Finalmente, concluyen que no puede haber una forma estándar para la lectura de libros, pues cada lectora le da una experiencia diferente a los niños, lo que definen como carácter diferente y mirada personal, la cual incide en los procesos de lectura de los mismos.

Una segunda investigación realizada en la ciudad de Florencia en el departamento del Caquetá, su autora Emilsen Feo Giraldo lo presenta como su trabajo de grado titulado *El cuento como estrategia pedagógica para generar aprendizajes significativos en los procesos de lectura en el grado primero, de la Institución Educativa San Luis Sede Bellavista, de Florencia Caquetá* (2010). Se realiza partiendo de una observación de las falencias y necesidades que presentan los niños de grado primero en los procesos de lectura, esto con el fin de contribuir a la búsqueda de estrategias que pudieran dar solución al problema.

Esta investigación se lleva a cabo con 54 estudiantes de la Institución Educativa San Luis sede Bellavista de Florencia, de los cuales se tomó una muestra de 25 niños del grado primero de los cuales también se integraron los padres de familia, con el fin de conocer sus opiniones sobre la enseñanza de sus hijos. Para realizar el análisis se realizaron encuestas a los padres y a los estudiantes sobre la lectura de cuentos en el aula.

La investigación muestra la importancia del cuento en los procesos de lectura de los niños de primer grado quienes están en curso de su primer paso por la escuela, esto da cuenta de las muchas estrategias con las que se puede enseñar la lectura a través de los cuentos, de tipo didáctico, lúdicas y recreativas con las que se permite hacer un proceso más dinámico, creativo y espontáneo con los niños. La finalidad de esta investigación era dar a conocer cómo se podían mejorar los procesos de lectura de los niños partiendo de aprendizajes significativos que se daban implementando todas las estrategias anteriormente mencionadas con la lectura de cuentos.

Un tercero, es el artículo *Pañales para llegar a la escuela* realizado por Diva Nelly Mejía (2010), en Manizales. Este explica la importancia de experiencias en la primera infancia. Con esto se resalta las bebetecas como fuentes de lectura convencional, en el cual se da lugar a una intervención temprana de la lectura, sin dejar de lado el acompañamiento de los padres de familia en este proceso. De igual modo, estas permiten un aporte al desarrollo de diferentes áreas del cerebro humano, el lenguaje, la cognición, diversas habilidades y competencias de los niños y niñas. Por otro lado, se plantea la necesidad de espacios significativos que no hacen alusión solo a espacios físicos, sino a situaciones educativas que generen experiencias.

Los materiales de lectura como los cuentos y las actividades de lectura que se desarrollan en las bebetecas, se utilizan como estrategias para la construcción del lenguaje infantil, para compartir historias significativas y para la conquista del código escrito convencional; además, por medio del acercamiento a los cuentos, se permite el reconocimiento de nociones que enriquecen dicha alfabetización convencional, como saber que la forma en que se lee en lengua castellana es de izquierda a derecha, reconocer los signos de las palabras, desarrollar la imaginación y lograr transportarse a otros mundos. Dichas bebetecas se toman como lugares para encontrar en los libros un tejido simbólico para “empezar a crecer, para descubrir caminos, para construir sentidos”, en la medida en que se desarrollan diversas dimensiones de los niños y niñas.

El cuarto artículo encontrado se titula *El uso de cuentos y caricaturas para la enseñanza de ideas dinámicas sistémicas en el ámbito infantil y empresarial* realizado por Samuel Prieto Mejía (2007), Magister en informática de la Universidad Industrial de Santander y Zuany Luz Pava Argote, comunicadora social de la Pontificia Javeriana. Los autores pretenden mostrar una mirada en la que desde la literatura infantil, y el uso de imágenes y caricaturas se pueden crear conceptos dinámico-sistémicos en los niños. Los autores plantean que la imagen es un recurso que logra transformar grandes conceptos y al igual que la narrativa permiten que se logren efectivamente aprendizajes en grupo. Esta idea la manifiesta considerando que la literatura infantil en sus diversas expresiones son

herramientas que utilizan un vocabulario amable y son fáciles de recordar por sus mensajes, que a la vez permiten más fácilmente su comprensión.

Este trabajo busca resaltar los avances realizados por autores norteamericanos los cuales tratan de llevar los conceptos dinámico-sistémicos al público infantil y empresarial con el uso de cuentos y caricaturas, y como fin se pretende incentivar la adopción de estas herramientas para la transmisión de ideas dinámicas-sistémicas en español.

- Contexto Internacional

En este contexto, la primera investigación es *La historieta como medio educativo y como material de lectura* desarrollada por Clara Misrachi & Felipe Alliende (1991) en Chile, quienes plantearon como objetivo identificar las posibilidades educativas de la historieta y de su posible incorporación a la enseñanza de determinadas áreas temáticas, como la historia, la salud, la literatura; y examinar su situación en relación con el aprendizaje y el desarrollo de la lectura a partir de las características de las historietas.

La muestra seleccionada fue de 360 niños de nivel socioeconómico bajo y alto de cuatro colegios, que cursaban de tercero a octavo grado de escolaridad. Cada niño realizó primero un pre-test, luego leerían la historieta en su casa y finalmente harían un pos-test. La información recogida con los test fue muy similar y se registró en tablas de acuerdo al nivel socioeconómico, a sus conocimientos, opiniones de estudiantes, de los profesores y de los padres sobre la incidencia positiva o negativa de las historietas. Finalmente se concluye que éstas sirven mucho como recurso didáctico no sólo para los profesores, sino que también es muy útil para los niños y para los padres. Lo anterior teniendo en cuenta que las historietas deben caracterizarse por tener unas buenas condiciones en las que se tenga una buena legibilidad en aspectos físicos, lingüísticos, psicológico y conceptual, permitiendo así la transmisión de conocimientos y la reflexión de los mismos, que se ven reflejados en las acciones de los lectores.

Una segunda investigación titulada *¿Cómo se lee una imagen?: El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados* de Evelyn Arizpe & Morag Styles (2002) llevada a cabo en Inglaterra, busca entender el por qué los libros ilustrados llaman tanto la atención de los niños. Las autoras se plantean esto después que de un largo periodo de observación, en el cual notan en los niños cierta proximidad hacia los libros ilustrados y las lleva a preguntarse sobre la forma en cómo los niños interpretan los libros, estableciendo una relación entre las imágenes y el texto escrito, y cuál puede ser su incidencia en la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la capacidad visual. Este artículo de investigación menciona el proceso de cómo los niños y las niñas de diferentes edades y contextos interpretan un libro a partir no sólo del texto sino también de sus ilustraciones, dando cuenta si en estas interpretaciones influye el contexto y la cultura, al igual que las habilidades que implica la comprensión de estos libros.

En el proceso de investigación se tomaron a 126 niños de escuelas primarias, niños no solo de Inglaterra, sino también se tuvieron en cuenta algunos de Afganistán, Tanzania, Italia, Colombia, Turquía y Kurdistán. Para esto se eligieron tres libros y se usaron con alumnos de siete escuelas primarias de diferentes niveles socioeconómicos. Luego de las lecturas, se entrevistaron a 84 niños con preguntas generales sobre el libro, además de pedirles que realizaran un dibujo para hacer un intercambio de ideas entre los niños entrevistados y los que no lo habían sido y así comparar entre los que tenían un mejor acercamiento al libro y los que no.

La investigación finalmente deja como resultados que la imagen en los libros es un elemento importante en el momento de comprender el significado de una historia, pues en ella dan un ejemplo de cómo algunos niños con dislexia y otros que apenas estaban aprendiendo el idioma inglés tienen una mejor percepción al momento de interpretar las imágenes que los otros niños. Además de esto, muestra cómo utilizar dibujos para el recuento de un texto, dando pistas para comprender lo que sucede en la historia, no sólo partiendo de las imágenes que ven en ella sino también la forma en que ellos plasman sus experiencias propias en el dibujo.

Una tercera investigación “*Interpretaciones infantiles de los textos. Un desafío y una clave para la enseñanza*” por Violeta Romo de Muñoz (2002). En este se menciona cómo fue el proceso de lectura y las interpretaciones que se hacen de los textos; una investigación realizada en Venezuela durante dos años (1996 a 1998) con 65 niños y niñas entre 6 y 9 años pertenecientes a los grados de segundo y tercero de una escuela primaria, desarrollada a través de lecturas de fauna y flora.

Esta investigación resalta la importancia de no desistir en el proceso lector de niños y niñas, ya que es un proceso lento que no es igual para todos, pues al principio a muchos no les llama la atención la lectura, pero poco a poco al ver a los demás emocionados y entendiendo lo que dice el texto, comienzan a interesarse por la lectura y por poder conversar con los otros acerca de lo que leen, además de poder colorear o hacer una ilustración con relación a la lectura. El proceso de lectura tomó algún tiempo para que todos los niños y las niñas participaran de él pero con la paciencia y con la lectura de los demás compañeros, todos se interesaron y finalmente lograron leer e interpretar los textos.

El cuarto es un artículo que se titula *Imágenes e ilustraciones en libros infantiles* realizado por Alfredo Hoyuelos (2007) en Barcelona, España. Éste menciona que los niños aun sin tener un habla convencional ya leen a su manera, en la medida en que interactúan de diversas formas con los libros o cuentos. Esta interacción permite interpretar y reconocer las formas polisensoriales desarrolladas al convivir con un libro.

A partir de esto, establece la importancia de la elección de libros para los niños y niñas, a partir de unos aspectos en el que se ofrezca una “diversidad reflejo” y una “riqueza cualitativa” del mundo en el que se vive. Uno de los 5 aspectos mencionados es la calidad de las imágenes, en la que por medio de estas se puede enriquecer o empobrecer el mundo visual de los niños y niñas. Ellas permiten reinventar dinámicamente aquellas imágenes de la cultura a la que pertenece una persona, por lo tanto, no es preciso que existan libros ilustrados dirigidos a personas, dependiendo de la edad, sino que éstos deben ser para todas las edades.

Con lo anterior se resalta la importancia de la selección crítica de los libros y se destacan algunos que se pueden encontrar en una biblioteca o librería: Libros con ilustraciones (ilustraciones estereotipadas e ilustraciones originales y creativas), libros con fotografías, libros con imágenes de obras de arte, y libros con imágenes combinadas.

El quinto, un artículo titulado *Ilustración de libros para niños en Venezuela* realizado por Fanuel Díaz (1998) muestra una revisión histórica que se hace sobre lo que ha sido la ilustración de libros para niños en Venezuela y muestra cómo hasta antes del año 2000 se ha avanzado en las imágenes de los cuentos, además de esto también hace una crítica de lo que aún falta por mejorar en el tema.

El recorrido se hace durante la época de los años 80's y 90's, en los que se muestra un avance en cuestión de ilustración, sin embargo hasta ese momento aún hacía falta el abordaje de muchos nuevos temas para la ilustración y por la utilización de otras técnicas de ilustración como el óleo, el collage, el acrílico y combinación entre técnicas.

Lo anterior muestra cómo la ilustración juega un papel importante en los libros de niños, y cómo muchos de estos libros se han quedado en los mismos temas, por lo que se hace una invitación a innovar y a que se dé la inclusión de temas como el género, la diversidad cultural y la historia de los contextos en los cuales los niños habitan; es por ello que el recorrido histórico de lo que ha sido la ilustración se relaciona con el recorrido histórico que han tenido los libros infantiles a lo largo del tiempo y de cómo ambos se han modificado e integrado.

El sexto, es un libro titulado *La comprensión lectora, texto y ayudas gráficas* de Pardo Belgrano et al. (1998), en Buenos Aires, Argentina. En un principio explica las diferentes formas en que se lee y la finalidad con la que se hace, por lo que presenta los diferentes tipos de lectura como lo son la intensiva, la rápida y superficial, extensiva y voluntaria. Con las anteriores se busca desde leer para facilitar información específica hasta realizar una lectura por placer.

También se muestran los diferentes niveles de comprensión lectora, la cual depende de la formación de los lectores, su vocabulario, entre otros. Estos niveles cuentan con tener caracteres evaluativos en el que se emerge un juicio, se relaciona lo afectivo en cuanto a estar o no de acuerdo con lo que se lee, y se formulan hipótesis, además de que a partir de lo comprendido se tenga la capacidad de crear.

Finalmente el libro menciona la comprensión de las ayudas gráficas, las cuales son reproducciones icónicas de algunos elementos de la realidad, que además tienen diferentes características que hacen que estas sean comprendidas de diferentes formas. En todas las clases de imágenes se tiene en común que primero se debe tener una visión de conjunto, luego se analizan los objetos que las componen y su relación interna, y por último se crea su significado. Así mismo la interpretación de las imágenes debe seguir un orden como lo son la enumeración, pasar a la descripción y finalmente realizar aquella interpretación o también llamada inferencia.

El séptimo artículo titulado *Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer*, de las autoras Dilia Teresa Escalante y Reina Violeta Caldera, es un trabajo realizado en Venezuela (2008). En el artículo se plantea la importancia que tiene la literatura infantil en la formación y el aprendizaje de los niños, bajo la idea de que ésta ayuda a estimular su imaginación y creatividad, por eso se sugiere la importancia del acompañamiento de la familia en el inicio del niño como lector, pues está en manos de madres, padres, abuelos, etc., incitar al niño a encontrar en la lectura una forma más de divertirse. Siguiendo por esta línea, las autoras también plantean la necesidad de incorporar periodos permanentes de lectura en el aula para que lo aprendido con la familia se complemente en la escuela y no se pierda el interés del niño por leer, ya que lo más importante es que aun siga disfrutando la lectura, pues debe orientarlo el sentimiento de curiosidad, sin ver dicha acción como un compromiso escolar.

Como consideración final las autoras plantean la gran importancia que tienen los libros infantiles puesto que con estos los seres humanos inician su vida lectora y comienzan a formarse como lectores; por consiguiente no hay que olvidar la importancia del libro como

instrumento pedagógico y el maestro como mediador en ese proceso de formación de lectores autónomos y críticos.

El octavo, es un artículo titulado *Relaciones texto-imagen en el libro álbum*, del autor Magglio Chiuminatto Orrego, trabajo realizado en la Universidad de Talca en Chile y publicado en la revista UNIVERSUM (2011). En este artículo se mencionan las relaciones que debe haber entre la imagen y el texto, el por qué ocurren, y cuál es el orden que se da para que éstas sean interpretadas, ya que ambas son un recurso clave para la lectura y la escritura como medios de comunicación. También se mencionan las imágenes en plural, puesto que se presentan en los libros álbum como herramientas para interpretar el texto y lograr una comunicación adecuada, pues en el texto se refleja lo que la imagen quiere decir y viceversa, algo que solo ocurre en los libros álbum, siendo esto último su esencia.

En este artículo se refleja que las relaciones que se dan a partir de la lectura de libros álbum entre la imagen y el texto son de gran importancia, permitiendo al autor explicar más sus ideas y al lector comprenderlas desde varios puntos de vista, llegando a una interpretación más cercana de lo que quiere decir el escritor.

Anexo 2: Rejilla de Evaluación

REJILLA DE EVALUACIÓN - COMPRENSIÓN LECTORA	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL PROYECTO INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños(as) de transición.</p> <p>Nombre de la institución Educativa: Grado: Transición. Fecha: Nombre del niño:</p>

¿Te gusta que los libros tengan palabras?	😊	😞
¿Cuál libro te gustó más?	😊	Bzzzz
	😊	Jacinto y María José
	😊	Los tres cerditos
	😊	La cigarra y la hormiga
	😊	Lucho y Pelucho
	😊	El libro de la selva
	😊	¿Cuántos días faltan para mi cumpleaños?
¿Cuál actividad que realizamos te gustó más?	😊	El periódico
	😊	Mi aula, un cuento (Portada)
	😊	Una carta para el lobo
	😊	Construyendo cuentos (Títeres)
	😊	El rompecabezas
	😊	Mi álbum
	😊	Nuestra fiesta
¿Te gustan más los libros de solo imágenes o los libros de imágenes con texto?	😊	Imagen
	😊	Imagen y texto

Anexo 4: Situaciones didácticas

PLANEACIÓN # 1, 2 y 3	
 <p data-bbox="207 1646 418 1724">UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p data-bbox="488 1339 1321 1619" style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p data-bbox="488 1661 1321 1692">NOMBRE DE LA SESIÓN: El periódico (Un cuento hecho noticia)</p> <p data-bbox="488 1696 1321 1759">OBJETIVO: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p data-bbox="488 1766 1321 1829">NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: I.E. Miraflores Luis Eduardo Valencia García.</p> <p data-bbox="488 1835 1321 1866">GRADO: Transición</p> <p data-bbox="488 1871 1321 1902">FECHA: Marzo 24 del 2015</p>

PROPOSITO	Indagar la comprensión lectora de los niños y niñas a través de libros con imágenes, realizando recolección de ideas de forma grupal y propiciando la construcción de nuevos textos.
DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 3 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central. (Anexo 1)</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se llevará a los niños(as) un libro infantil de solo imágenes y se leerá de forma grupal permitiendo que los niños(as) sean quienes interpreten las imágenes; y todas las ideas que ellos vayan generando se irán recogiendo y anotando en el tablero... De estas ideas elegiremos grupalmente las que más llamen la atención y partiendo de ellas, se construirán noticias sobre los personajes principales del cuento.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña que se haya destacado en las actividades de la sesión para llevarla a casa con una actividad referente al cuento que la carpeta contiene. (Será un niño diferente cada sesión) Esta consistirá en una actividad de esparcimiento en la que tendrán que dibujar aquello que hayan entendido del cuento. También contendrá un detalle o sorpresa que el niño o niña obtendrá al poder llevarse la carpeta. Se realiza una canción de despedida. (Anexo 2)</p>
SESIÓN 2	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central. (Anexo 3)</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Observaremos los personajes del cuento y las ideas que en la anterior sesión expresaron los niños(as) buscaremos dar una relación entre las ideas y los personajes, y así de cada personaje, construiremos una noticia que será publicada en nuestro periódico.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida. (Anexo 4)</p>

SESIÓN 3	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central. (Anexo 5)</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Daremos publicación a nuestro periódico. A cada niño(a) se le repartirá una copia o varias para que su función sea también darlo a conocer. Una vez conocidas las noticias de los personajes del cuento, se volverá a leer este, confrontando lo entendido de cada niño a partir de las imágenes, con lo que el cuento iba mostrando y quería comunicar. Estas ideas serán expresadas luego por los niños y niñas en un piso de papel. Se les dejarán marcadores, lapiceros y colores a su gusto para esto. Luego se expondrá al frente de todos y se felicitará por el proceso que se realizó con el periódico y su trabajo a partir del cuento.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida. (Anexo 6)</p>
RECURSOS	<p>Libro de solo imágenes. (Bzzzz) Utilería de papelería: Papel periódico, hojas blancas. Marcadores, crayolas, colores, lápices. Medio audiovisual para mostrar el cuento.</p>
ANEXOS	<p>ANEXO 1:</p> <p style="text-align: center;">“LA PLAYA” Playa, playa, ya lo ves Tengo arena en los pies Playa, playa, ya lo ves Tengo arena en los pies.</p> <p style="text-align: center;">Clap, clap, clap, clap el cangrejo skuish, skuish hace el pez Clap, clap, clap, clap el cangrejo bruull la medusa es.</p> <p>ANEXO 2:</p> <p style="text-align: center;">“EL REY BUCHI-BUCHI”</p> <p style="text-align: center;">Yo quiero, yo quiero a mi primo vecino Yo quiero, yo quiero a mi primo Germán ¡Alto ahí!, ¿qué paso? El rey buchi-buchi ordena, ¿qué ordena? Que... (diferentes actividades)</p> <p>ANEXO 3:</p> <p style="text-align: center;">“HOLA AMIGUITOS”</p>

	<p>Hola, hola yo te digo Hola, hola como estas Jugaremos un ratico Bailaremos al compás</p> <p>Manos arriba, manos arriba Manos abajo, manos abajo A la cabeza, a la cabeza</p> <p>Demos la vuelta, demos la vuelta Agito la mano, agito la mano Agito el pie, agito el pie Meneo la cintura, 1 2 3</p> <p>ANEXO 4: “ADIÓS, ADIÓS” Adiós, adiós granito de arroz, Hasta mañana y que te cuide Dios.</p> <p>ANEXO 5: “AMASA, AMASA” (Saludo) Amasa, amasa, amasa, Arepa, arepa, arepa, Chocolate, chocolate, chocolate, ¡Hola, hola!</p>
--	--

PLANEACIÓN # 4,5, 6 Y 7	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 8 0 3</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños(as) de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi aula, un cuento OBJETIVOS: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Institución Educativa Miraflores GRADO: Transición FECHA: Marzo 26/2015</p>
<p>PROPOSITO</p>	<p>Indagar como es la comprensión lectora de los niños y niñas a través de libros con imágenes utilizando la estrategia del recuento.</p>

DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 4 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESION 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL</u> Se llevara a los niños un cuento de solo imágenes, las mismas se llevaran en tamaño grande para pegarlas en las paredes del aula, durante 3 sesiones reconstruiremos una historia para cada imagen.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESION 2	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL</u> Se comenzara a reconstruir las historias para las primeras imágenes, con las ideas que los niños van dando y que les genera cada imagen del libro.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESION 3	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL</u> En esta sesión, se continuara con la segunda parte de la sesión anterior completando las historias de las imágenes que faltan.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>

	Se realiza una canción de despedida.
SESIÓN 4	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL</u> Con la construcción de historias que realizaron los niños, se realizó una compilación de las mismas y se creó un nuevo cuento que se entregara a cada niño para que ellos lo lean desde la experiencia que vivieron construyéndolo.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
RECURSOS	<p>Libro de solo imágenes. (Jacinto y María José) Utilería de papelería: Papel periódico, hojas blancas. Marcadores, crayolas, colores, lápices. Medio audiovisual para mostrar el cuento</p>

PLANEACIÓN # 8, 9 Y 10	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: OBJETIVO: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: I.E. Miraflores Luis Eduardo Valencia García. GRADO: Transición FECHA: 16 de Abril de 2015</p>
PROPOSITO	Indagar la comprensión lectora de los niños y niñas a través de libros con imágenes, realizando una reconstrucción de conocimientos a partir del trabajo en equipo e individual.

DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 3 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se llevará a los niños(as) un libro infantil de solo imágenes y se leerá de forma grupal permitiendo que los niños(as) sean quienes interpreten las imágenes; Una vez terminado de leer el cuento, se les dará a los niños una hoja con las 3 casitas de los cerditos. Se les preguntará a los niños cuáles fueron los 3 materiales que utilizaron los cerditos para construir sus casas. Luego, en dos grupos se realizará el boceto de una casa y en él, los niños tendrán que construir la casa con ladrillos, tablas y paja. Se les explicará a los niños que los tres cerditos decidieron hacer una casa con los materiales de los tres y necesitan ayuda para construirla. Se socializarán ambos dibujos y felicitará por el trabajo realizado.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña que se haya destacado en las actividades de la sesión para llevarla a casa con una actividad referente al cuento que la carpeta contiene. (Será un niño diferente cada sesión) Esta consistirá en una actividad de esparcimiento en la que tendrán que dibujar aquello que hayan entendido del cuento. También contendrá un detalle o sorpresa que el niño o niña obtendrá al poder llevarse la carpeta. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESIÓN 2	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se hará un recorderis del cuento de los tres cerditos que se leyó anteriormente y cada niño y niña escogerá un personaje del cuento (alguno de los cerditos o el lobo). Una vez elegido, dibujaran con colores el que escogieron y escribirán lo que más les gustó de ellos y lo que cada uno de ellos desarrolló en el cuento.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESIÓN 3	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo</p>

	<p>han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se les preguntará a los niños y niñas qué fue lo que hizo el lobo en el cuento de los 3 cerditos. Cuando se haya concretado que lo que hizo el lobo estuvo mal, se les pedirá a los niños hacer una carta al lobo pidiendo portarse bien de ahora en adelante o alguna idea que le quieran expresar al lobo. Se llevará un buzón en el que cada niño meterá la carta y que se dirigirá a la casa del lobo.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
RECURSOS	<p>Libro de solo imágenes. (Los tres cerditos) Utilería de papelería: Papel periódico, hojas blancas. Marcadores, crayolas, colores, lápices. Buzón de la casa del lobo.</p>

PLANEACIÓN # 11 y 12	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: OBJETIVO: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: I.E. Miraflores Luis Eduardo Valencia García. GRADO: Transición FECHA: Abril 28 y 30</p>
PROPOSITO	Construir historias diferentes a partir de las mismas imágenes, logrando darle a cada historia un nombre.
DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 2 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Dinámica de concentración “Simón dice” (pide diferentes acciones y el niño que no la haga queda fuera del juego)</p>

	<p>ACTIVIDAD CENTRAL: Se dividirá el grupo en dos subgrupos, cada uno acompañado con una de las maestras en formación y con el cuento “La cigarra y la hormiga” para leerlo y escribir la historia que se muestra en las imágenes. Luego se reunirá de nuevo todo el grupo y compartirán lo que cada uno construyó según las imágenes del cuento, así se podrán ver similitudes y diferencias en las creaciones</p> <p>ACTIVIDAD FINAL: Evaluación de la sesión y canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
SESIÓN 2	<p>ACTIVIDAD INICIAL: Dinámica de concentración “Simón dice” (pide diferentes acciones y el niño que no la haga queda fuera del juego)</p> <p>ACTIVIDAD CENTRAL: Se divide el grupo en subgrupos de 6 niños le entregara a cada niño una imagen del cuento que tendrá que unir con la de sus compañeros y poder construir el cuento de imágenes en el orden correcto, narrando una historia con dichas imágenes y dándole un nombre nuevo al cuento.</p> <p>ACTIVIDAD FINAL: Canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
RECURSOS	<p>Libro de solo imágenes. (La cigarra y la hormiga) Utilería de papelería</p>

PLANEACIÓN # 13, 14 Y 15	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: El rompecabezas. OBJETIVO: Evaluar la comprensión lectora de los niños(as) a través de los libros con texto e imágenes o libros álbum. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: I.E. Miraflores Luis Eduardo Valencia García. GRADO: Transición.</p>

	FECHA: 05, 07 y 12 de Mayo de 2015.
PROPOSITO	Indagar la comprensión lectora de los niños y niñas a través de libros con texto e imagen, realizando una reconstrucción de conocimientos a partir de actividades divertidas y de atención.
DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 3 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se les leerá a los niños un cuento con texto e imagen (libro álbum) y a partir de él se les mostrará a los niños una secuencia de 3 imágenes del libro. Una de las imágenes se quitará para tener la secuencia incompleta y se les presentará un collage de imágenes, de las cuales tendrán que escoger la que completa la secuencia. Estas secuencias se harán con diversas partes del cuento. Cuando se complete esta actividad, se les dará a los niños dos piezas de un rompecabezas que deberán ir ganando en cada sesión.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña que se haya destacado en las actividades de la sesión para llevarla a casa con una actividad referente al cuento que la carpeta contiene. (Será un niño diferente cada sesión) Esta consistirá en una actividad de esparcimiento en la que tendrán que dibujar aquello que hayan entendido del cuento. También contendrá un detalle o sorpresa que el niño o niña obtendrá al poder llevarse la carpeta. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESIÓN 2	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se les mostrará a los niños a un lado, una lista de palabras y al otro unas imágenes representativas que realizaron o relacionaron los personajes en el cuento, como cocinar, ver televisión, llorar, abrazarse, estudiar, carro, regalos, etc. Los niños y niñas deberán tratar de leer las palabras y relacionarlas con las imágenes que se encuentran al otro lado, es decir emparentar las palabras con las imágenes.</p>

	<p>Finalizada la actividad se les entregará otras dos piezas del rompecabezas</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
SESIÓN 3	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Se les da a los niños una bienvenida calurosa, hablamos sobre cómo han estado, cómo encuentran el día y cómo amanecieron, etc. Luego se canta con ellos para disponerlos a la actividad central.</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se les volverá a leer el cuento y se colocará una silueta de los personajes principales del cuento. Por cada característica y aspectos que recuerden e identifiquen de los personaje del cuentos, se les colocara una parte del cuerpo del personaje, hasta completarlos y darles el nombre de cada uno (Lucho y Pelucho). Una vez finalizada la actividad, se entregarán las últimas dos piezas del rompecabezas.</p> <p>Por último se construirá entre todos el rompecabezas con las piezas obtenidas durante las tres sesiones. (Imagen de Lucho y Pelucho, personajes del cuento)</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña. Se realiza una canción de despedida.</p>
RECURSOS	<p>Libro-cuento. (Lucho y Pelucho) Utilería de papelería: imágenes, hojas blancas, cartón-cartulina. Marcadores, tijeras, colbón. Tablero.</p>

PLANEACIÓN # 16, 17 Y 18	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 8 0 3</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: Mi álbum OBJETIVO: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p>

	<p>NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Miraflores</p> <p>GRADO: Transición</p> <p>FECHA: 14, 19 y 21 de Mayo</p>
PROPOSITO	Motivar la lectura grupal a partir de libros álbum
DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 3 sesiones, cada una con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Dinámica y canción de concentración “Los hermanos de Juan”</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Visualización de las imágenes del cuento “El libro de la selva” en el televisor. Luego cada niño aportara a la recapitulación del cuento diciendo lo que recuerdan de los hechos del cuento y de los nombres y características de cada personaje.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Evaluación de la sesión y canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
SESIÓN 2	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Dinámica y canción de concentración “Los hermanos de Juan”</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Ubicar a los niños en grupo de 4 a 5 estudiantes y entregarles a cada grupo un libro álbum para que lo lean entre todos y cuenten de que se trata el cuento que tienen en sus manos (el cuento estará dividido en dos partes, es decir un grupo tiene la primera parte del cuento y el otro grupo la segunda) la idea es que cada grupo busque los compañeros que tienen la otra parte del cuento. Luego se les lee el cuento para que ellos logren mirar si lo organizaron de manera adecuada.</p> <p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Evaluación de la sesión y canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
SESION 3	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Dinámica y canción de concentración “Los hermanos de Juan”</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Se les leerá el cuento mostrándoles las imágenes, y ellos deberán hacer un álbum donde aparezcan los personajes del cuento con su nombre. Cada uno podrá mostrar su álbum y hablar de los personajes que tiene para mirar si le falta alguno o si los tienen todos.</p>

	<p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
ANEXOS	<p style="text-align: center;">Los hermanos de Juan</p> <p style="text-align: center;">Los hermanos de Juan se fueron a trabajar, Los hermanos de Juan se fueron a trabajar. Quitan y ponen y vuelven a poner Herrero con herrero hace chiqui, chuqui cha Herrero con herrero hace chiqui, chuqui cha</p>

PLANEACIÓN # 19	
 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1 8 0 3</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Calidad de la Educación y PEI PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efectos de diferentes tipos de materiales de lectura (imagen y texto-imagen) en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición.</p> <p>NOMBRE DE LA SESIÓN: Nuestra fiesta OBJETIVO: Conocer los efectos de textos con imagen en el aprendizaje de la lectura de los niños y niñas de transición. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: I.E. Miraflores Luis Eduardo Valencia García. GRADO: Transición FECHA: 26 de Mayo</p>
PROPOSITO	Motivar los procesos de lectura y escritura a partir de las celebraciones. Promover la comprensión lectora a través de actividades que recuenten la historia del cuento con imagen y texto.
DESCRIPCIÓN	Esta intervención se desarrollara en 1 sesión con una actividad inicial, central y final, que permita el cumplimiento del propósito y objetivo de la planeación.
SESIÓN 1	<p><u>ACTIVIDAD INICIAL:</u> Dinámica y canción de concentración "Los hermanos de Juan"</p> <p><u>ACTIVIDAD CENTRAL:</u> Lectura del cuento "¿Cuántos días faltan para mi cumpleaños?", visualización de las actividades más representativas del cuento, realización de un calendario teniendo como ejemplo el del cuento y de una tarjeta de invitación para la fiesta que se realizara al finalizar el proyecto.</p>

	<p><u>ACTIVIDAD FINAL:</u> Evaluación de la sesión y canción de despedida. Se le entrega la carpeta sorpresa al niño o niña.</p>
ANEXO	<p style="text-align: center;">Los hermanos de Juan Los hermanos de Juan se fueron a trabajar, Los hermanos de Juan se fueron a trabajar. Quitán y ponen y vuelven a poner Herrero con herrero hace chiqui, chuqui cha Herrero con herrero hace chiqui, chuqui cha</p>

Anexo 5: Categorías de análisis

RELACIÓN NIÑOS (AS) – MAESTRAS EN FORMACIÓN

En un proceso de aprendizaje la relación que se mantiene entre un(a) maestro(a) y su alumno es crucial. Esta relación debe nutrirse correctamente, de manera en que se desarrolle simpatía y respeto de ambas partes. En un principio el débil lazo de confianza que apenas empezaba a reforzarse, obstaculizaba un poco dicha relación, pero al paso del tiempo y con la ayuda del diálogo en torno a las actividades y temáticas que se trabajaban en las intervenciones y en conversaciones casuales fuera de estas, se logró llegar a un punto de confianza en la que los niños y niñas se sentían a gusto en hablar y opinar libremente con las maestras. De esta forma, se logró obtener información importante que no se podría haber conocido en caso de no lograr una buena relación; por ejemplo, cuando se les pidió a los niños y niñas escribir el título del cuento “Jacinto y María José”, uno de los niños (N1) escribió la vocal “a”, seguida de la “i” y por último la “o”, formando “aio”. Cuando vio en el papel lo que había escrito, preguntó a la maestra en formación (MF):

“-N1: *Profe, ¿Qué dice aquí?*

-MF: *Ahí dice “aio”.*

-N1: *a, i, o.”*

Con la crayola que tenía en la mano, señaló la vocal “a” y dijo “Ja”, siguió con la vocal “i” con la que dijo “cin”, y finalmente señaló la palabra “o” y dijo “to”. Hay que tener en cuenta que fue gracias a una simple pregunta realizada, que se logró ver el desarrollo del niño y la forma en que avanzó en el proceso, conociendo que de esta forma se encontraba en una hipótesis silábico-alfabética, empleando una letra por cada sonido y por cada sílaba.

Por otro lado no debe esperarse que el niño o niña haga todo por sí solo. En este caso el maestro no sería necesario, es decir, en un proceso de lectura y escritura, se deben articular las habilidades de la escucha y habla, pues estas cuatro habilidades van de la mano, y es allí donde el maestro se presenta como un mediador y acompañante en el proceso. Por lo tanto, si se mantiene una conversación activa con los pequeños, se logrará evidenciar aspectos diversos como la comprensión lectora, o la coherencia entre lo que se dice y escribe, o dice y se dibuja.

Las preguntas, ideas y acciones de los niños y niñas también permitieron una relación íntegra y complementaria con las maestras en formación, pues los niños(as) siempre estuvieron dispuestos a escuchar y a aprender, aunque en algunos casos se dieron inconvenientes, la mayoría de ellos se sintieron a gusto con lo que se iba realizando. Es así como en cada intervención surgían dudas o ideas en los niños(as) que pedían ser escuchados y buscaban dar importancia a sus palabras, en el primer mini-proyecto realizado, luego de tener lista la actividad del periódico y compartirla con el grupo, surgió la siguiente situación:

Nos reunimos de nuevo para leer y comentar las noticias, iniciamos leyendo la primera y les preguntamos si les había gustado, a lo que todos respondieron que sí, menos Ariana que respondió que no le gusto porque estaba muy corta, ante esta respuesta reflexionamos que una de las características que hace interesante la lectura para los niños es que no sea muy limitada y permita construir una historia por la cual ellos estén más atentos, decidimos explicar a Ariana que estaba corta porque fue una creación colectiva entre todo el grupo.

En relación a lo anterior es importante resaltar que situaciones como esta eran relevantes para entender la idea que tenían los niños(as) de manera subjetiva sobre la lectura y los textos que se presentaban, de esta forma se debía reflexionar sobre lo realizado y buscar

posibilidades que durante el trabajo con los niños permitieran y abrieran espacio para generar más dudas e ideas en ellos, se puede tomar como ejemplo de ello una situación que surgió durante el trabajo en el segundo mini proyecto:

“-NI: ¿Vamos a seguir leyendo cuentos sin letras?”

-MF: ¿Por qué? ¿No te gustan estos cuentos?”

-NI: Yo pensaba que los cuentos que no tenían letras no se podían leer.

-MF: También vamos a leer cuentos con texto, pero primero vamos a leer con cuentos que tienen solo imágenes para que sean diferentes experiencias.”

La pregunta del niño, fue enriquecedora y también muy satisfactoria, pues permitió que las maestras en formación conocieran las dudas y las ideas que tenían los niños(as) sobre los textos y las imágenes, especialmente cuando se notaba que para ellos un libro no sería libro sin contener texto, pues estos son para leer. Además, sin texto ¿Cómo se podría leer?, este interrogante fue bello de principio a fin pues era tan completo, tan bien elaborado, que aunque fuera tan corto, permitía entender en él todas las nociones y pensamientos que tenía un niño. -además de ello, era completamente acorde a la temática del proyecto y daba elementos para responder una o varias de las tantas preguntas con las que las maestras en formación llegábamos a cada sesión.

Aunque lo mencionado anteriormente muestra grandes resultados en el trabajo con los niños(as), también es necesario mencionar que durante el proceso se presentaron varias dificultades y algunas tensiones con ellos, puesto que en ocasiones su deseo era de jugar o salir al parque durante el tiempo de las actividades y era complejo captar del todo su atención, aunque se utilizaron estrategias, preferíamos no obligarlos a realizar las actividades sino permitir que ellos se incorporaran a ellas cuando lo desearan.

Como no todos los niños estaban atentos debimos iniciar con unos cuantos de ellos que estaban dispuestos. Comenzamos a mostrar el cuento y las imágenes, así poco a poco todos los niños se fueron integrando interesados en saber lo que estábamos haciendo.

A pesar de que la situación anteriormente descrita se presentaba en casi todos los inicios de las intervenciones, los niños(as) al final siempre resultaban mostrándose muy interesados por las temáticas de los cuentos que se leían y por las actividades que se hacían de cada uno, siempre tenían algo por mostrar de lo que entendían o simplemente se quedaban conversando sobre las acciones que en el cuento iban sucediendo.

Con esta última escena del cuento terminamos la intervención, los niños querían continuar leyendo para saber qué había pasado con Jacinto y María José, los invitamos a cerrar la intervención con una canción y les explicamos que la siguiente clase continuaremos leyendo el libro para saber el final.

Cada situación experimentada con los niños(as), tanto las que se han citado como las que pasaron desapercibidas fueron importantes para permitir sacar conclusiones y dar respuesta a muchas preguntas pero sobre todo para entenderlos a ellos, para tenerlos en cuenta y para escucharlos, escuchar sus grandiosas ideas y sus más pequeñas dudas, así es como debe ser la relación maestro-estudiante, abierta y recíproca donde la enseñanza y el aprendizaje sea de parte y parte.

RELACIÓN NIÑOS (AS) – IMÁGENES

Las imágenes siempre llaman la atención de las personas y más si son niños que están descubriendo todo lo que les rodea; en el desarrollo del proyecto las maestras en formación pudimos observar y escuchar que las imágenes en los textos para los niños son muy importantes, pues es la manera como ellos logran interpretar mejor el texto que se les lee. Por otra parte los textos de solo imagen son muy llamativos, ya que a través de ellas se pueden contar muchas historias diferentes que muestran la gran interpretación que se llegan a hacer a partir de las imágenes.

El primer libro que se les mostró a las niñas y los niños de solo imágenes, logro confundirlos un poco al principio, pues no sabían cómo se podría leer éste sin las palabras tan

necesarias que debían estar escritas allí; pero luego fueron pensando y reflexionando sobre la manera de leer a partir de la interpretación que podían hacer de cada imagen y así poder enriquecer la historia de dicho libro:

“-MF: ¿Cómo vamos a leer este cuento si no tiene letras?”

-N1: Pues leemos sin letras, con los dibujos.

-N2: También con los números reconocemos... 1, 2, 3, 5...

-N3: Podemos colocar el libro ahí –señala el centro del círculo que forman todos ellos al estar sentados– y podemos empezar a leer.”

Con los libros de solo imágenes se evidenció un poco más que con los libros de imagen y texto la inferencia que se construía a partir de las imágenes. Mientras se mostraban las imágenes, los niños y niñas leyeron y participaron compartiendo sus lecturas, hasta se adelantaban aportando ideas de aquello que iba a pasar, y al ver las imágenes que seguían en la siguiente página, terminaban de construir las ideas, confirmándolas o cambiándolas a partir de lo observado:

Cuando preguntamos a los niños quienes creían que eran Jacinto y María José, algunos respondieron que eran pingüinos, Thomas mencionó que eran un niño y una niña y cuando les mostramos la primera escena del libro todos estuvieron de acuerdo con que no eran ningunos pingüinos sino que eran niños que vivían en una selva y eran negritos.

Al leer el cuento de Jacinto y María José, en una de las imágenes aparecía la cola de un animal escondido. Ante esto se les preguntó:

“-MF: ¿Qué creen que es eso?”

-N1: Es una serpiente.

-N2: No...es la cola de un gato.”

Luego de mostrar la siguiente imagen los niños corrigieron inmediatamente:

“-N3: *¡Es un leopardo!*

-N1: *Era la cola de un leopardo.*”

Con este tipo de actividades se observa lo importante que es la imagen para los niños(as) en un libro y cómo a partir de ella se puede interpretar y construir toda una historia, la imaginación de los niños debe ser promovida por medio de actividades donde sean ellos quienes construyan y las maestras quienes estén a su lado para guiarlos y acompañarlos, como afirma Hoyuelos (2007):

Una buena imaginación y fantasía conllevan un espíritu más crítico y creativo en la vida. Las imágenes son una especie de baúl del que extraer recursos inagotables para encontrar formas de ver, de crear, de pensar y de sentir. En definitiva de reconstruir el mundo.

Una de las actividades que más gustó a los niños fue la de la obra de títeres que se realizó con el cuento de la cigarra y la hormiga, fue una actividad que además de divertida permitió a los niños(as) construir en conjunto la historia del cuento a partir de las imágenes que los títeres utilizaban:

“-Títeres: *¿Qué ven en el cuento?*

-N1: *La cigarra es una música que toca el ukelele y no trabaja.*

-N2: *Ella se burla de las hormigas porque todos los días trabajaban y recogen comida.*

-N3: *Lo que hace la cigarra está mal porque uno no se debe burlar de los amigos.*”

“-Títeres: *¿Qué pasó con la cigarra?*

-N1: *La cigarra está afuera en la nieve y tiene hambre y frío.*

-Títeres: *¿y qué pasó al final?*

-N2: *-Observan las imágenes finales- Las hormigas fueron buenas y la dejaron entrar en su casa y le dieron comida.*

-Títeres: *Y ¿Qué hizo la cigarra?*

-N3: *La cigarra comenzó a cantar una canción y las hormigas bailaron y todos estuvieron bien.*”

Los textos de solo imagen fueron de gran importancia, pues abrieron paso a la imaginación de los niños(as) donde cada uno de ellos sería el autor de su propio contenido. Leyendo este tipo de textos fue sencillo notar cómo los niños con su creatividad lograron obtener de una imagen toda una gran historia.

RELACIÓN NIÑOS (AS) – TEXTO E IMÁGENES

Los libros álbum o de texto e imagen son muy reconocidos por todas las personas, pues generalmente ese es el formato de los cuentos de literatura infantil. Las niñas y los niños tienen una cercanía más cotidiana con estos textos, pues se encuentran en constante manipulación de este material ya sea en el hogar o en la escuela.

A lo largo de las actividades realizadas se evidenció la forma en que los niños y niñas se interesan mucho por las imágenes. Con estos libros que tienen tanto imagen como texto, llegaban incluso a ignorar las palabras que se encontraban en los cuentos, o simplemente describían las situaciones que representaban las imágenes, pues muchas veces compartieron sus pensamientos de considerarse como sujetos que no habían adquirido aún el código escrito y lector convencional.

Aun así, cuando se realizaban algunas preguntas durante las intervenciones en torno a los libros álbum, tomaban las palabras que veían en las páginas que se les mostraba como referencia para contestar a las preguntas planteadas.

En una actividad que constaba en colocar todas las páginas del cuento en desorden y escoger el orden correcto de éste, de manera en que se lograra coherencia al ir leyendo cada parte del cuento, quedaban al final solo dos páginas por ordenar:

“-MF: *¿Cuál es la parte del cuento que sigue?*

-N1: *Es la de la izquierda.*

-N2: *Si, es la de la izquierda, porque la otra es la última, porque tiene esas palabras al final. (Créditos)*

En esta misma actividad, leyendo el final del cuento, se evidencia el uso de palabras que guían el inicio y el final de un cuento como “había una vez” o “Fin”:

“-MF: *Y así ha sido... hasta... -esperando a que ellos terminaran leyendo-*

-N1: *¡Hasta “Fin”!*

-MF: *Aquí dice: y así ha sido... hasta hoy.*

-N1: *¡Hasta hoy!”*

Por otro lado, al empezar una actividad de lectura los niños recuerdan que en los cuentos hay una portada en el que está el título del cuento y la imagen que lo representa:

“-MF: *¿Cuál será la primera parte del cuento?*

-N1: *¡Ésta! –Señala la portada-*

-MF: *¿Y por qué ésta?*

-N2: *Porque acá dice “El libro de la selva” –Señalando el título del cuento-”*

Es así como a partir de estas situaciones se lograba entender que los niños y niñas son conscientes de la existencia de las palabras y que estas tienen una función comunicativa, pero al no sentirse capaces de leerlas simplemente decidían dejarlas pasar de largo y leer sólo las imágenes. Es importante reconocer que muchas veces en las escuelas no se presta atención a estas situaciones en las que los niños temen equivocarse y ser juzgados por no tener el código lector convencional, por lo tanto es necesario entender que el proceso lector es particular en cada niño y niña, y que el acompañamiento del maestro es importante en la lectura de este tipo de texto, permitiendo el reconocimiento, el sentido y el significado que se le otorga a cada palabra, pues también se presentaron situaciones en las que por el afán de responder a las maestras, se decían cosas al azar:

“-MF: *¿Ésta es la parte del cuento que sigue?*

-N1: *No, mire que aquí hay elefante y en esta que sigue también.*

-MF: *Pero leamos primero a ver si es la que sigue y si tiene sentido con la historia.*

-N2: *¡Ésta! –Escoge al azar-*

-MF: *¿seguro?, leamos lo que dice: Mowgli pensó que Bagheera sólo le dijo a donde lo llevaba, Mowgli gritó enojado –“¡No iré! ¡Quiero quedarme en la selva!”- ¿Será que si es la que sigue?*

-N2: *No, sigue ésta –escoge otra al azar-”*

Ana María Borzone (2005, p. 193) cita a Shapiro y Hudson quienes señalan que “el niño debe adquirir y coordinar varios tipos de conocimientos: conocimientos sobre los eventos y sobre la estructura del género para que el relato tenga coherencia y sobre los recursos lingüísticos para producir un relato cohesivo”. Es por lo anterior que se deben brindar actividades y oportunidades en las que los niños y niñas puedan formar secuencias de información, donde con ayuda de las imágenes se logre dicho relato coherente y cohesivo, pues algunas veces se puede dejar al niño perdido y desorientado en la construcción de algún relato que para ellos no tiene sentido o alguna intención comunicativa.

LA RELACIÓN NIÑOS (AS) - NIÑOS (AS)

Si bien es importante resaltar las relaciones que se deben desarrollar entre las maestras y los(as) niños(as), la relación que se presenta entre los últimos debe fomentarse y enriquecerse en cualquier momento en el que el niño se encuentra en la escuela, al igual que por fuera de ella.

Aunque entre las maestras y los niños se cree un lazo de confianza, hay que tener en cuenta que entre ellos hay una relación más cercana, desde verse todos los días entre semana, jugar juntos, comer juntos y estudiar juntos. Esta confianza permite a su vez enriquecer el aprendizaje de los niños de una forma mutua, en la medida en que el conocimiento de uno permite la reconstrucción del conocimiento del otro y viceversa. Teniendo en cuenta lo

anterior, en las intervenciones se logró evidenciar conversaciones y opiniones entre ellos a medida en que se observaban y leían las imágenes de los cuentos.

Cuando el lobo derribaba la casa de madera, los niños y niñas interpretaban:

“-N1: *¡Se comieron al cerdito!*

-N2: -Negando- *Ah, ah... mire que ahí están los dos cerditos y al otro lado está el lobo.*”

Y cuando el lobo se cansó de soplar la casa de ladrillo:

“-N1: *Se quedaron ahí un año.* (Refiriéndose a los cerditos dentro de la casa)

-N2: *¡No!... se quedaron ahí hasta mañana.*”

O al momento de crear las invitaciones para la fiesta que se iba a realizar junto a todos los niños y niñas del salón:

“-N1: *Profe, ¿hay que escribir “invitación”?*

-N2: *¡Si, ve que o sino no saben que es una invitación!*”

Con esta última conversación entre los niños se puede evidenciar la forma en que las palabras adquieren significados y son reconocidas como alguna intención comunicativa. Estas relaciones permiten resaltar la forma en que los niños llevan a cabo su proceso de comprensión lectora y la forma en que construyen los significados de los textos que pueden escribir y leer. Ante esto Carlos Vaca (2014) cita a González, Ramos y Luque quienes dicen que dicen que “El reconocimiento de palabras es el proceso clave de la lectura. Es de hecho el que más tiempo de aprendizaje requiere y en el que se producen los principales trastornos de lectura. El objetivo básico a conseguir cuando se trabaja este proceso es el de desarrollar las rutas visual y fonológica. A medida que los niños van conociendo las reglas de conversión grafema-fonema pueden ir haciendo uso de la ruta fonológica. Con la práctica irán perfeccionando el conocimiento de las reglas grafema-fonema e irán incrementando el número de palabras que pueden reconocer directamente. Y a medida que consiguen reconocer

palabras con mayor rapidez, por el sólo efecto de la rapidez ya se produce un incremento en la comprensión lectora.”

CONOCIMIENTOS PREVIOS RELACIONADOS A LA TEMÁTICA LEÍDA

Los conocimientos previos de las niñas y niños son muy importantes a la hora de trabajar las diferentes temáticas, pues con estos se enriquecen los temas y se pueden hacer más didácticas las actividades. Cuando se realizaron las intervenciones con los cuentos, los conocimientos previos dieron paso a la interacción e intercambio de ideas, pues a la hora de empezar a leer y participar en la construcción de la historia, se aportó desde el imaginario, partiendo de lo que ya era conocido.

Por lo tanto mientras se realizaban preguntas y se realizaban inferencias, se empezaron a encontrar los saberes o experiencias previas que permitían relacionar las imágenes con la realidad:

“-MF: ¿Y qué es esto? (Dibujo de la cola de una vaca)

-N1: Eso es una escoba—refiriéndose a la cola de la vaca—

-MF: ¿Y esto qué es?

-N2: Eso es una vaca... las vacas comen pasto y ya... ah y leche.”

“-N1: *La cigarra tiene un “ukelele”*.-haciendo referencia a la guitarra-

-N2: *Están llevando comida a la tierra.*

-N3: *Yo se... eso es un hormiguero.*”

“-MF: *¿Qué es un álbum?*

-N1: *Donde uno coloca fotos.*

-N2: *y donde uno coloca las fichas con las caras de los jugadores de fútbol.*

-MF: *Muy bien, con los álbumes podemos ver fotos, rostros o imágenes con los que podemos reconocer personas, animales o cosas. Entonces ustedes van a hacer un álbum*

para que yo pueda reconocer esos personajes del cuento que leyeron la semana pasada.”

Además, se resalta el conocimiento previo y las experiencias que han tenido los niños con otros cuentos o con el mismo, ayudando a relacionar aquellas imágenes que encuentran en los libros:

“-MF: *¿Cómo creen que se llama el libro?*

-Niños y niñas: *Los tres cerditos y el lobo.”*

“-MF: *¿Qué está pasando aquí?*

-N1: *El lobo se mete por la chimenea y cae a una olla con agua caliente y sale volando por la chimenea y jura no volver a molestar a los cerditos nunca más.”*

Por otro lado, en varias ocasiones de lectura, los niños y niñas lograron ver los puntos de encuentro y de diferencia con la historia construida por ellos anteriormente y con la que ofrecía el autor del cuento. Al realizar esta relación entre la información previa y la que recibían por parte de las maestras con el cuento, los niños y niñas llenaban vacíos de información, mientras interpretaban y le daban significado al mismo. En cuanto a lo anterior “Minervino & Oberholzer (2007), Pérez & Bolla (2003) y González (2006) dan importancia a la capacidad para combinar la información previa con la información nueva, porque se conforma como una de las condiciones más importantes para la formación de inferencias durante la lectura.” Flórez, R & Gil, L. (2011)

Teniendo en cuenta que los niños(as) llegan a la escuela con una vida detrás de ellos y con un entorno en el cual están interactuando constantemente y que de alguna forma ellos también construyen a partir de esto una forma de ser que se compone de gustos, ideas y acciones que se ven reflejadas en las actividades que se realizan en el aula. Esto se vio reflejado en distintas situaciones:

“-MF: *¿Qué están dibujando?*

-N1: *Estoy dibujando a Jacinto y María José cuando fueron por el coco*”

-N2: *Yo estoy dibujando la cancha donde Jacinto jugó fútbol, esa fue mi parte favorita*”

-N3: *Estoy dibujando a Jacinto y a María José, pero también al leopardo porque él también era importante y se los quería comer*”

De esta forma se puede analizar como a los niños siempre tienen una parte del cuento que les llama la atención o les impacta, y esa es la que algunos niños llevan a plasmar en las actividades, como el niño que dibujó la cancha, quien plasmó lo que fue más importante para él y lo que iba acorde a sus gustos. Así es como se relaciona la literatura con el contexto y la vida de cada niño, y más aún cuando se les da la oportunidad de que sean ellos quienes construyan la historia.

Cabe resaltar que para Daniel Cassany (2006) se deben tener en cuenta aspectos de la historia, el contexto y la cultura para entender puntos claves y el sentido del texto, pues más que una técnica, la lectura es un artefacto cultural que está atravesada por la historia y por una sociedad. Con lo anterior, se ve la necesidad de la creación de un enfoque sociocultural y no solo el cognitivo, dando lugar a la creación de lectores críticos.

MOTIVACIÓN

El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura no es algo que se da de un día para otro, y tampoco se da al mismo tiempo en todos los niños, por lo tanto no hay que olvidar que cada niño tiene su ritmo de aprendizaje y hay que motivarlos en su proceso, al igual en que se felicitan por sus logros y se corrigen en sus errores.

Los(as) niños(as) muchas veces presentan inseguridades, y como maestras en formación se procuró hacer sentir a los niños confianza en sus aprendizajes y en lo que sabían hacer, mostrarles cómo cada uno tiene grandes capacidades para realizar cosas realmente impresionantes. Una de las actividades del tercer mini proyecto era poner nombre a los tres cerditos de manera grupal y luego escribir sus nombres, para posteriormente escribir una carta al lobo feroz.

Al escribir los nombres que entre todos elegimos para llamar a los tres cerditos se presentó la siguiente situación:

Al principio todos los niños nos dijeron que no sabían escribir los nombres que por favor hiciéramos las muestras en el tablero, entonces las hicimos y les explicamos en donde decía Bruno, en donde decía Martín y en donde decía Nicolás, algunos de los niños solo necesitaron de la muestra para escribir, pero otros de forma más tímida aún manifestaban que no eran capaces de escribir, con ellos realizamos las muestras letra por letra, ellos se sorprendían al reconocer algunas de las letras que estábamos escribiendo ya que su profesora se las había enseñado, de esa forma fueron obteniendo más confianza para continuar con la actividad”.

Igualmente, durante una actividad, uno de los niños lloró por no saber escribir cuando se les pidió escribir el título del cuento:

“-N1: *Yo no sé escribir.*

-MF: *No importa, escribe el título como crees que se escribe.*

-N1: *Pero si yo no sé escribir –tira la crayola que tiene en su mano–*

-MF: *Intenta escribir, mira a tus compañeros que lo están intentando.*

-N1: *Yo no soy capaz –empieza a llorar y se voltea con su silla–*

-MF: *–recojo su crayola y me acerco a él–Claro que puedes intentarlo, eres muy inteligente y de a poco vamos a aprender a escribir. Mira a tus amigos que si están intentándolo, tú también puedes intentarlo como ellos, solo escribe como crees que se escribe.”*

La motivación fue un aspecto que incentivó al niño a retomar la actividad y por lo menos intentar escribir el nombre del cuento. Para Michael Moore (2001, p. 222) “la motivación implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera que lo hacemos”; por otro lado Anita E. Woolfolk (1996, p. 330) dice que “la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta”. El niño se anima y

motiva mucho luego de las palabras que se le dicen, empieza a garabatear y a escribir palabras que conoce de una forma segura:

“-N1: *Ésta es la “X”* –la escribe–

-MF: *¡Muy bien Sebas!, esa es la letra “X”.*

-N1: –escribe la letra “U” – *ésta es como la “U”.*

-MF: *¿Ves que podías intentarlo?, ¡sigue escribiendo!”*

Aunque ninguna de esas letras se encontraba en el título del cuento, el niño daba un pequeño paso al intentar escribir y lograr reconocer las palabras que estaba escribiendo. Por lo tanto, las maestras tienen una gran responsabilidad de motivar y mostrar a los niños y niñas la manera en que se pueden lograr las cosas, siendo siempre un ejemplo que los pequeños notaran y seguirán.

Aun así, fue complejo pedirle a los niños que realizaran el escrito como ellos creyeran que sabían hacerlo, pues su inseguridad manifestaba que al no conocer todas las letras ni saber escribir ellos pensarían que estaban haciendo las cosas mal, pues la educación que han recibido los ha calificado como buenos o malos para ciertas actividades y esto despierta en ellos un temor a lo desconocido y a lo que creen que está mal hecho o que su calificación lo manifestará así.

Cuando se hizo la invitación a realizar esta carta los niños(as) tenían muchas ideas y querían decirle muchas cosas al lobo, sin embargo manifiestan que el no saber escribir convencionalmente se los impedía y nuevamente se presentó otra situación:

Algunos niños rechazan la actividad ya que manifestaban que ellos no sabían escribir, por lo tanto hicimos la propuesta de que nos dijeran a nosotros lo que querían decirle al lobo y les haríamos la muestra para que ellos lo escribieran, otra propuesta también fue que ellos escribieran como consideraban que eran capaces y luego nosotros lo escribiremos de forma convencional.

Luego de observar que en ambas actividades se manifestó la misma situación se llegó a la conclusión de la necesidad que había de realizar una estrategia con la que, aparte de la motivación se crearán ambientes apropiados donde los niños(as) entraran en confianza y se sintieran seguros al momento de realizar actividades relacionadas con la escritura. Por ello una de las propuestas fue realizar muestras de las letras o de algunas palabras, y de esta forma los niños se mostraron confiados porque sentían que la manera de escribir de las maestras en formación era la manera correcta, poco a poco así los niños(as) fueron soltándose y se fueron mostrando con más seguridad al momento de escribir.

Estas situaciones permitieron la reflexión y de esta manera pensar y repensar las actividades y las estrategias con las que el maestro debe llegar al aula para ayudar en el buen aprendizaje de los niños(as), tratando de que no se sientan inseguros de sí mismos ni generando temor en el aprendizaje de nuevas temáticas, procurando siempre resaltar cualidades ofreciéndoles un poco de diversión dentro de la enseñanza.

La siguiente situación surgió en el cuarto mini proyecto cuando decidimos presentar a los niños una obra de títeres para dramatizar el cuento de la cigarra y la hormiga.

Notamos como con ayudas didácticas y divertidas se puede captar de mejor forma la atención de los niños, con esta actividad todos los niños querían participar y ayudar a los títeres, se reían y los tomaban en serio como personajes que salieron del cuento, aunque al final nos manifestaron que sabían que éramos nosotros las que los manejamos y fue algo que los divirtió mucho.