SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095, AZCAPOTZALCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA GESTIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS ORGANIZACIONALES

TÍTULO

ALCANZAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PREESCOLAR: UNA PROPUESTA DESDE LA GESTIÓN ESCOLAR

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A:

TANIA ROCÍO PULIDO PADILLA

ASESORA: DRA. NIDIA ELDA MOLINA CRUZ

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2026

Educación
Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN
UNIDAD 095
Azcapotzalco CDMX
Oficio 095/I/453/2026
Clave PIAA: A07
Ciudad de México, 28 de mayo, 2026

DICTAMEN

TANIA ROCIO PULIDO PADILLA
PRESENTE

En mi calidad de Presidenta de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a su tesis titulada: **Alcanzar la comprensión lectora en preescolar: Una propuesta desde la gestión escolar**, que usted presenta, a propuesta de la **Dra. Nidia Elda Molina Cruz**, quien fungió como directora de dicho trabajo en la **Maestría en Educación Básica con Especialidad en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales en Educación Básica**, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

NANCY VIRGINIA BENÍTEZ ESQUIVEL
DIRECTORA

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 095
CDMX AZCAPOTZALCO

NVBE/AMH/pmp*

2026 año de Margarita Maza

RESUMEN

La presente investigación aborda el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños de entre 4 y 6 años, es decir en etapa preescolar, a partir de una estrategia de acompañamiento docente que se sustenta en el trabajo colaborativo y aquí se presenta el diseño, implementación y valoración de la misma. La premisa parte de reconocer a la comprensión lectora como un procesos complejo, progresivo y situado que requiere de la mediación pedagógica intencionada y que admite que no se trata de decodificar los textos.

Esta investigación se enmarca en la investigación acción, integrando el diseño de una intervención compuesta por dos líneas: elaboración de material didáctico con actividades lúdicas orientadas a favorecer niveles de comprensión lectora y la implementación de un taller dirigido a docentes para la práctica de dicho material didáctico. Lo anterior dentro de un círculo de estudio, tertulias dialógicas y trabajo colaborativo entre docentes, mismo que permitió la construcción colectiva de saberes, el análisis de la práctica docente y la apropiación de referentes teóricos sobre lectura y comprensión.

Los resultados obtenidos evidencian una transformación progresiva en las concepciones que las docentes tenían sobre la comprensión lectora, logrando transitar de una visión mecanicista al reconocimiento de una habilidad que implica la construcción activa de significados mediante la interacción, el lenguaje y las experiencias previas. Asimismo, practicar el trabajo colaborativo como un medio para favorecer la construcción y consolidación de comunidades de aprendizaje y el fortalecimiento del papel docente como mediador del proceso lector.

Se concluye que la implementación de estrategias situadas, acompañadas de procesos reflexivos y colaborativos, contribuye significativamente al desarrollo de la comprensión lectora en la primera infancia, así como a resignificar la práctica docente. La investigación destaca la importancia de la mediación pedagógica, la evaluación formativa y el diseño intencionado de experiencias de lectura para favorecer aprendizajes significativos en contextos educativos específicos.

Índice

	Pág.
Prólogo	**6**
Capítulo 1 Problematización	
1.1 Justificación	**8**
1.2 Planteamiento del problema	**11**
1.3 Pregunta de investigación	**13**
1.4 Objetivos de la investigación	**13**
1.5 Supuestos	**14**
1.7 Estado del arte	**14**
Capítulo 2 Contextualización de la lectura y la comprensión lectora	
2.1 Panorama internacional	**21**
2.2 La lectura en la agenda nacional	**23**
2.3 Planes y Programas para fomentar la lectura en preescolar	**27**
2.3.1 La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ)	**31**
2.3.2 Leer en la Ciudad de México: La Aventura Lectora	**31**
2.4 Impulsar la lectura en las escuelas: visión de la gestión escolar	**32**
Capítulo 3 Marco Teórico La comprensión lectora en la educación preescolar	
3.1 Comprender en el nivel preescolar. El desarrollo infantil en el proceso de lectura	**35**
3.1.1 Los procesos mentales en la construcción del significado	**39**
3.1.2 El lenguaje oral como herramienta para comprender	**41**
3.1.3 Etapas del desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños de edad preescolar	**43**
3.2 La intervención docente como factor clave	**46**
3.2.1. Prácticas reflexivas y observación del proceso lector infantil	**47**
3.2.2 Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en preescolar	**49**
3.2.3 Evaluación formativa de la comprensión lectora	**52**
3.3 El trabajo colaborativo entre docentes	**55**

3.3.1 Liderazgo compartido como motor del desarrollo educativo **57**
3.3.2. Comunidades de aprendizaje **57**
3.3.3 El trabajo colaborativo como apoyo al diseño de estrategias **58**
Capítulo 4 Diseño de la investigación
4.1 Paradigma, enfoque, método **62**
4.2 Contexto Externo: Tacuba **64**
4.3 Contexto Interno: El Jardín de Niños **66**
4.4 La población escolar **68**
4.5 Informantes clave **69**
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos **69**
4.7 Categorías para la elaboración del diagnóstico **71**
4.8 Instrumentos para el diagnóstico **72**
4.9 Análisis de resultados del diagnóstico **73**
4.9.1 Hallazgos sobre la conceptualización de la comprensión lectora **74**
4.9.2 Hallazgos sobre la promoción de la comprensión a través de la lectura desde la práctica educativa **75**
.9.3 Hallazgos acerca de la sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión **76**
4.9.4 Hallazgos acerca de la formación de hábitos de lectura para la comprensión como función del rol docente **77**
4.9.5 Hallazgos sobre el acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar la comprensión lectora **78**
4.9.6 Conclusiones del diagnóstico **79**
Capítulo 5 La intervención: Construyendo acciones para aprender a leer el mundo
5.1 Líneas de acción **83**
5.2 Planificación didáctica **88**
Capítulo 6 Resultados de la intervención: ¿Qué significa leer y comprender en preescolar? **107**
6.1 Análisis por categorías **140**
6.1.1. Conceptualización de la comprensión lectora **140**

6.1.3. Sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión **141**
6.1.4. El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión **142**
6.1.5. El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar estrategias de comprensión lectora **142**
Discusión **144**
Conclusiones **150**
Referencias **152**
Anexos **155**

Prólogo

Mi nombre es Tania, tengo 34 años y desde los 20 años soy docente. Menciono esta edad como mi inicio a la docencia debido a que desde el primer día que acudimos a una práctica de observación todas las personas que nos recibían a las docentes en formación, nos llamaban "maestras". Allí comenzó mi identidad profesional, con la práctica de observación y con los recuerdos y experiencias de mi propio trayecto educativo, me fui construyendo el ser docente que hoy existe en mí y que se encuentra en constante revisión y resignificación.

Si me remito a mi infancia nunca me planteé la docencia en educación básica. Cuando estaba en tercero de secundaria me planteé la idea de estudiar Historia porque es una disciplina que me apasiona, mi lugar favorito son los museos y mi género literario favorito es la novela histórica. Al ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades me hice una segunda propuesta: estudiar Medicina; pero me convertí en madre, tuve que darme de baja y abandonar el sueño de ser cirujana.

Conforme pasó mi embarazo yo tenía una absurda idea de haber fracasado en mi vida, por lo que, sin escuela, me puse a estudiar lo que consideraba no sólo importante y necesario, sino urgente por la inminente llegada de Renata: el desarrollo infantil. Me conseguí un montón de revistas de bebés, buscaba información en internet y así conocí la teoría piagetiana mucho antes de pisar las aulas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Luego, a los dos meses de nacer Renata, la inscribí en estimulación temprana, seguí leyendo y observando que su desarrollo fuera a la par de los estadios definidos por Piaget.

Cuando mi hija cumplió dos años, yo entré a trabajar y conocí a quien se convertiría en mi pareja: Isaac. En una plática casual, escuchó mi inquietud por dedicarme a estudiar algo que tuviera que ver con la educación infantil, él me presentó la Escuela Normal de Educadoras, allí fue donde presenté mi examen y a los dos meses estaba inscrita para comenzar esta aventura. Ingresé a la docencia con mucha convicción, yo sabía que ser maestra de preescolar no se trataba de hacer manualidades, sabía que se trataba de conocer el desarrollo en la infancia y encontrar las mejores estrategias para incidir en este proceso que es fundamental y decisivo en la vida de los seres humanos.

Egresé y me he dedicado desde entonces para lo que mi formación me preparó: ser docente de preescolar. Hace 5 años decidí que quería ampliar mis conocimientos, profundizar en otros y poder atender a la infancia desde otros lugares y comencé a estudiar la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Esta formación que tiene una base con fuerte sentido filosófico y sociológico, me ha

permitido ser más crítica y analítica del sistema educativo, permitiéndome crear una práctica docente centrada en formar a niñas y niños con un sentido reflexivo y que siente las bases para desarrollar el pensamiento crítico. No es una tarea sencilla, por el contrario, me parece que es un compromiso del diario para poder deconstruir mis ideas previas sobre lo que significa ser docente, es por ello que al inicio menciono que requiere de resignificación.

Desde mi egreso me he mantenido en constante actualización con cursos de toda índole, desde artísticos, literarios, de evaluación, profundización en aspectos concretos del desarrollo, pero sobre todo, acerca de la promoción de la lectura y escritura en la educación preescolar. Esta inquietud me llevó a ser voluntaria en la Biblioteca Vasconcelos en la Sala Infantil y logré interactuar con bebés, infantes y niñas y niños de muchas edades que sus familias acercaban a disfrutar de los libros. Fue una experiencia muy rica que me llevó a aprender estrategias y a desarrollar mi creatividad para el trabajo con libros.

Por lo anterior, en los Jardines de Niños donde he laborado he buscado estar cerca de las bibliotecas, lo que me ha llevado a ser comisionada en ambos lugares de la Biblioteca Escolar y Programa de Lectura. Esta actividad no sólo me gusta, sino que me llena de emoción profundamente cuando me percato de cómo es que las actividades propuestas son del gusto de docentes, pero, sobre todo, de niñas y niños. Me gusta leer, me gusta promover la lectura y quisiera compartirlo con toda la gente que sea posible; es probable que este gusto y amor por la lectura es lo que me haya motivado y encaminado al trabajo de investigación que aquí escribo.

Haber concluido la maestría me permite conocer una faceta de mí misma que me abre las puertas a nuevas aventuras, nuevas oportunidades de aplicar lo aprendido y, sobre todo, a una forma de concebir la educación: como un regalo. El paso por las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional, la interacción con sus docentes y compañeras me permite resignificar el papel que desempeño en el aula como docente y me lleva a reflexionar sobre qué más puedo hacer para dejar huella en la educación.

Tania Pulido

Capítulo 1 Problematización

1.1 Justificación

La organización de diferentes actividades pedagógicas y didácticas dentro del Jardín de Niños A. M. se desarrollan a partir de comisiones que desempeñan las docentes, en donde son encargadas de: difundir información, planear actividades para promover actitudes o acciones con las familias, desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad, hacer uso de los materiales y espacios de la escuela. En el caso de la autora de esta investigación, se tiene la comisión de la Biblioteca Escolar y la Estrategia Nacional de Lectura.

A partir de desempeñar el rol de comisionada en la Biblioteca Escolar del Jardín de Niños A. M. se cuenta con la posibilidad de proponer estrategias de intervención con la finalidad de llevarlas a la práctica por cada docente. Se identifica que las docentes ponen en práctica diferentes estrategias para abordar la lectura durante las jornadas de trabajo, no obstante; durante el diseño del Plan Analítico Escolar, se concluye en colegiado que hay avances poco significativos en cuanto al desarrollo de la escucha, atención y comprensión; lo anterior es relevante puesto que se busca desarrollar dichas habilidades a través de la lectura. Por ello se planifica una estrategia con base en la Estrategia Nacional de Lectura y con la intención de promover el uso de la Biblioteca Escolar nace el programa Canasta Viajera.

Esta actividad permite trabajar con los procesos de atención, memoria y expresión oral; todo, a través de la lectura en voz alta de cuentos y textos seleccionados de la Biblioteca Escolar. En la actividad las docentes leen a niñas y niños, buscando que expresen por qué el cuento fue, o no, de su agrado, con qué aspectos de su vida cotidiana lo relacionaron y por qué recomendarían a más personas que lo lean. Esta propuesta se trabajó en el ciclo escolar 2023-2024 y, si bien en su mayoría las docentes la califican como exitosa, no se logra dar el seguimiento a las actividades debido a múltiples factores que tienen que ver con la organización escolar.

Es por lo anterior que surge la inquietud de abordar el tema de las estrategias que las docentes de preescolar usan para trabajar una mediación entre los textos y niñas y niños para el desarrollo de la comprensión lectora. Plantear de qué forma las prácticas consistentes y sistemáticas ayudan y abonan a la formación de lectores, pero también al desarrollo de habilidades del pensamiento como comprensión, análisis, reflexión o desarrollo del pensamiento crítico (teniendo

en mente que el trabajo para favorecerlo se enfoca en las características de aprendizaje y madurativas de niñas y niños de 3 a 5 años).

Como parte de las actividades del Bloque 3 Mediación Pedagógica de la Maestría en Educación Básica con especialización en Gestión Educativa y Procesos Organizacionales, se lleva a cabo un ejercicio denominado "Grupo Focal" en donde se desarrolla una actividad de intercambio con 5 docentes de nivel preescolar adscritas a diferentes centros de trabajo en la Ciudad de México. En la dinámica se desarrollan cuestionamientos respecto a su práctica docente, se les invita a compartir e intercambiar experiencias en torno al ejercicio de lectura en sus aulas, centrándose en prácticas exitosas, prácticas cotidianas, la intención educativa y su opinión en torno al logro de la comprensión lectora en preescolar.

Para hablar de la comprensión lectora en nivel preescolar es necesario que primero se hable sobre las estrategias utilizadas para leer con niñas y niños en el aula, hablar de actividades con las familias, con el grupo y con la escuela en general. Por lo que, como primer punto en el intercambio del grupo focal, se cuestiona a las docentes acerca de prácticas que consideren exitosas para llevar a cabo en el aula. Una de ellas, la educadora V. del Jardín de Niños T. menciona acercar los libros como objetos a niñas y niños como actividad inicial pues en el diagnóstico habían identificado poco o nulo conocimiento al respecto de su uso.

En el mismo orden de ideas, complementa: la escuela no puede hacer el trabajo significativo por sí misma, requiere del apoyo de las familias y, en ese tenor, la escuela organizó una vinculación con una editorial para vender libros a precio accesible a las familias, contribuyendo a la conformación de una biblioteca en casa y así, continuar con los aprendizajes trabajados en la escuela. La educadora B. del J.N E. L., menciona una coincidencia con la premisa de V., si no hay un complemento en la familia no hay un logro sobre el proceso de inicio a la lectura, por ello resalta la necesidad de hacer un préstamo constante y sistematizado de los libros para las familias. En este supuesto coinciden todas las docentes.

Como complemento y acercándonos al proceso de comprensión lectora, la educadora A. del J.N. A. N. menciona no poder trabajar ninguna de estas actividades de lectura (en casa o en la escuela) sin un propósito específico en mente, considera la importancia de ser sistemático y organizado para poder observar cómo inician y cómo concluyen el proyecto de lectura, tanto en lo áulico como a nivel general en la escuela. La educadora L. del J. N. A. M. considera necesario

llevar a cabo la lectura diaria, pero con la organización de preguntas respecto a lo que se leyó, con actividades derivadas o alrededor del libro, no sólo leer por leer.

Cuando se aborda las actividades en torno al libro, las educadoras comentan varias actividades de pensamiento simbólico como: dramatizaciones, juegos, teatro, dibujo y pintura, incluso expresión a través del cuerpo con movimiento. Esto refuerza la idea acerca de complementar la lectura con diversas actividades, aunque en ocasiones se haga sólo por recreación o disfrute, también mencionan que plantean preguntas para rescatar ideas que lleven a evaluar si niñas y niños están comprendiendo lo que escucharon.

Al respecto, cuando se les cuestiona sobre la comprensión lectora en el nivel preescolar, se toman algunos segundos para responder, muestran una reflexión al respecto y después participa la educadora A., ella menciona que, al igual que con la lectura en sí misma, la comprensión lectora es plausible de alcanzarse siempre y cuando exista un trabajo sistemático y planificado en torno a ella. Complementa el comentario la docente M. del J. N. E. G. quien expresa que la comprensión lectora se puede alcanzar en preescolar y se evalúa cuando niñas y niños justifican su actuar o emiten opiniones a partir de lo leído.

En relación con lo anterior, todas concuerdan en que se requiere de trabajar la comprensión lectora de forma gradual y como parte del proceso de reflexión y desarrollo del pensamiento crítico, la identifican como una finalidad, pero también como un medio para alcanzar habilidades mentales de orden superior. Coinciden en que se requiere de una autenticidad en el propósito de leer, no sólo se trata de “matar el tiempo” sino de elegir la lectura, pensar en preguntas detonadoras que ayuden a niñas y niños a centrar su atención, a plantear retos en las mismas actividades que se proponen, así como de escuchar qué tienen para decir a partir de lo que han leído.

Cuando se les cuestiona si todo el grupo alcanza por igual el desarrollo de la comprensión lectora, existe consenso para responder que no. La docente L. menciona que se puede deber a múltiples factores, desde las estrategias docentes, hasta el proceso de aprendizaje de niñas y niños. La docente B. retoma lo expuesto acerca de la intervención y apoyo por parte de la familia, pues considera que hay un auténtico logro diferencial a partir de que haya participación por parte de esta o no. La docente V. apunta a la dificultad a partir de que niñas y niños se concentran menos tiempo debido al uso indiscriminado de aparatos electrónicos como Tablet o celular. En ambos casos, considera que pasan demasiado tiempo usándolos con videojuegos, películas o videos.

Conocer la visión de educadoras que corresponden al mismo nivel pero que enseñan en diferentes puntos de la Ciudad de México, permite reconocer el trabajo que se lleva a cabo en circunstancias diversas y con estrategias que también son diferentes. Los resultados es visible que varían conforme a dichos contextos, a las posibilidades de cada uno de los Jardines de Niños, a las características de niñas y niños, pero, sobre todo, varía de acuerdo con la educadora que desarrolla dichas estrategias.

Después de realizar este grupo focal queda de relieve la opinión compartida sobre el desarrollo de la comprensión lectora en preescolar o, al menos, el uso de este término por parte de las educadoras, al no contar con uno que refleje de forma fidedigna los aprendizajes que alcanzan niñas y niños de este nivel en cuanto a la lectura mediada que realizan entre los textos y sus alumnos y a partir de la cual, ellos pueden responder preguntas, relacionarla con experiencias propias, retomar aspectos leídos para ponerlos en práctica, corresponder textos similares, etc.

En síntesis, la relevancia de este tema radica en dos aspectos centrales: la disonancia respecto a las palabras "comprensión lectora" y "preescolar" ya que, a pesar de la opinión de diferentes educadoras del nivel, la conceptualización de comprensión lectora (en el imaginario social) no se asocia con las actividades que se llevan a cabo en este nivel. Y, por otro lado, el éxito o atraso en el desarrollo de habilidades para comprender, analizar, reflexionar los textos escritos, asociados con las estrategias que las docentes eligen para mediar entre ellos y el alumnado.

1.2 Planteamiento del Problema

Hoy en día es necesario que niñas y niños aprendan a leer no sólo los textos en las aulas, sino promover sean lectores de la realidad en la que viven, y eso sólo será posible de alcanzar si en las aulas se les han brindado las oportunidades para describir, comprender, analizar y reflexionar, de acuerdo con sus necesidades y características específicas a su edad. Observar estos contenidos, lleva a reflexionar sobre la importancia de la educación preescolar en la vida de las personas; cómo, a través de las diferentes experiencias de comunicación, diálogo, socialización, observación, experimentación, expresión, pueden desarrollar habilidades del pensamiento para ser la base del aprendizaje futuro.

El perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) indica como propósito, al finalizar el trayecto educativo de la educación básica, el que niñas y niños demuestren: respeto por la diversidad, tolerancia, autonomía para resolver problemas, habilidades comunicativas básicas,

equidad en las relaciones con los demás, establecer relaciones con perspectiva de género, conciencia social y de responsabilidad ambiental, pensamiento crítico y un autoconcepto positivo (SEP, 2022).

Para el nivel preescolar, es esencial retomar cuáles son las habilidades deseables visibles en niñas y niños a partir de sus características físicas, mentales, sociales y emocionales de esta edad, comprendida entre los 3 y 6 años. En este caso, abarcarán aquellas del Campo Formativo de Lenguajes en donde una de las finalidades consiste en la apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, la lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones (SEP, 2022).

Dentro de las especificidades de este campo, se asegura la necesidad de buscar que, niñas y niños, exploren, experimenten, produzcan creaciones individuales y colectivas para reconocer, comprender, así como usar la diversidad de formas de comunicación y expresión donde relacionen signos con significados. Así mismo en cuanto a la cultura escrita, sientan gusto por explorar diversidad de textos, reconozcan sus funciones y los interpreten; finalmente, vigilar el sentido de aprendizaje al vivir experiencias con el lenguaje escrito (SEP, 2022).

De esta manera, se busca que el lenguaje oral y escrito se trabajen de forma conjunta e integral, pues a través de la lectura es posible ampliar el vocabulario, expresar ideas sobre el contenido del texto y, a su vez, la incorporación de estas nuevas habilidades para comunicarse de forma eficaz. En este caso, la lectura se vuelve un medio y un fin en sí mismo. La propuesta es el desarrollar el hábito lector, así como la comprensión lectora; el programa explica: cuando escuchan cuentos o textos diversos, les es posible comprender que hay signos impresos que son sonorizados y cuentan con un significado, despertando un genuino interés por leer (AEFCM, 2021, p. 5).

En el presente proyecto se busca determinar cómo la mediación que realiza la docente de preescolar entre los textos y la infancia a su cargo incide en el alcance de lo que podríamos llamar comprensión lectora. Para lograrlo, habría primero que definir qué es la comprensión lectora y si ésta puede, o no, alcanzarse en nivel preescolar a partir de las estrategias de mediación que lleva a cabo la docente para acercar a niñas y niños a la lectura, tales como la lectura en voz alta, la lectura de imágenes o el juego simbólico. Estas estrategias tienen como propósito la recreación, así como ser un instrumento acompañante en el desarrollo del lenguaje oral, o, incluso, una herramienta para desarrollar habilidades mentales de orden superior, como el análisis, la reflexión o el pensamiento crítico.

Para ello se propone analizar y reconstruir las estrategias de promoción de lectura en un Jardín de Niños, utilizando el trabajo colaborativo entre el colegiado docente desde un liderazgo horizontal y compartido en donde todas las docentes jueguen un papel determinante para implementar un Programa de Lectura. El papel de las docentes en colegiado es fundamental pues, a partir de su experiencia, opiniones, resultados e inquietudes, será posible definir una vía de acción para dicha implementación, tomando en cuenta el contexto, las características y las posibilidades de aprendizaje de la comprensión lectora a través de la mediación entre niñas y niños y los textos.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo se construye, implementa y valora una estrategia de acompañamiento a la intervención docente orientada a favorecer la comprensión lectora en niñas y niños de 4 a 6 años, a partir del trabajo colaborativo de un colectivo docente?

1.4 Objetivos de la investigación

A través de este trabajo de investigación, se plantea un objetivo general:

Analizar el proceso de construcción, implementación y valoración de una estrategia de acompañamiento a la intervención docente orientada a favorecer la comprensión lectora en niñas y niños de 4 a 6 años, con la participación de docentes de educación preescolar

Y los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar las concepciones y prácticas actuales de docentes de preescolar y autoridades acompañantes respecto a la comprensión lectora y su enseñanza.
2. Identificar y seleccionar recursos didácticos y estrategias pedagógicas con un enfoque lúdico y creativo para fomentar la comprensión lectora en la primera infancia.
3. Diseñar una estrategia de acompañamiento a la intervención docente que integre actividades lúdicas, didácticas y recreativas para la comprensión lectora de niñas y niños de 4 a 6 años.
4. Construir una comunidad de aprendizaje con los miembros del colectivo docente para que, a través de un proceso colaborativo, se fortalezcan las competencias pedagógicas y didácticas sobre la comprensión lectora de niñas y niños de 4 a 6 años.
5. Determinar la pertinencia, claridad y aplicabilidad de las estrategias a partir de las percepciones y comentarios de los docentes participantes.

1.5 Supuestos

Se supone que la comprensión lectora se desarrolla, o no, según la elección de estrategias de lectura, las cuales, si no son sistematizadas ni planificadas, no se les da el seguimiento pertinente. Se cree que, a partir de la mediación de lectura a través de estrategias planeadas, sistematizadas, evaluadas y retroalimentadas, las niñas y niños de preescolar pueden desarrollar una habilidad de comprensión lectora. Ésta los llevará a entender el contenido del texto, relacionarlo con experiencias propias y darle un significado nuevo al texto y a su realidad.

Por otro lado, es posible, ante el desarrollo de la comprensión lectora, extender esta habilidad hacia situaciones diversas, logrando así la estructura del pensamiento para responder preguntas, ejecutar indicaciones, explicar situaciones y hacer sus propias inferencias. Por ello, la atención de esta investigación se enfoca en las estrategias elegidas, su sistematización y los resultados en cuanto al desarrollo de la comprensión.

1.7 Estado del Arte

Esta investigación se plantea desde un contexto específico, con miradas particulares constituidas por un colectivo docente, a partir de una problemática surgida en las aulas y cuyo escenario es un Jardín de Niños ubicado en la alcaldía Miguel Hidalgo. Sin embargo, es necesario partir de algunas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años en la literatura internacional y nacional, para permitir identificar la relevancia y pertinencia del tema desde diferentes perspectivas.

El Estado del Arte aquí presentado tiene una organización que no es cronológica, sino que se sustenta en los hallazgos que se realizan en cuanto a categorías de estudio que tienen que ver con: relevancia de la comprensión lectora en la educación, estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en la escuela y el papel que el docente desempeña para el logro de esta habilidad del pensamiento.

Para comenzar a reconocer la relevancia de la comprensión lectora, se elige a Quezada Pichardo (2020) quien realiza una investigación exploratoria y termina escribiendo un estudio diacrónico sobre el libro álbum. Este recurso didáctico tiene una historia muy relevante para México y es por ello que la autora decide explorar, desde diferentes visiones, cómo ha aportado para iniciar a las infancias en la lectura y la escritura.

Lo más relevante de su aportación es la distinción que hace entre el fomento a la lectura y la mediación lectora, pues explica que la primera es un preámbulo hacia el contacto con los libros y busca incentivar la lectura. El segundo concepto se refiere a las personas que, a través de diversas estrategias, construyen acciones para generar lectores; en este concepto se reconoce que es un puente o enlace que facilita el diálogo entre los libros y las personas. De esta manera nos damos cuenta del papel relevante que tienen tanto los docentes, bibliotecarios, psicólogos, y otros especialistas que buscan la formación de lectores.

Por otro lado, en el recorrido que se hace del trabajo, hay un análisis profundo acerca de las múltiples acciones que los diferentes gobiernos de México han puesto en marcha para promover la lectura y fomentarla. No obstante, también se reconoce que, si bien existen instauradas varias prácticas como la distribución de libros de texto gratuitos (en donde se consideran los libro álbum), la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, también existen otras que no han tenido el impacto deseado, como la difusión de las prácticas bibliotecarias de literatura infantil. Esta tesis realza la importancia de abordar la lectura en la primera infancia de forma integral y no sólo desde un punto de vista; es por ello que en su estudio se han incorporado aristas como las políticas educativas, el contexto sociohistórico y la formación de los mediadores de lectura.

Por otro lado, se encuentra el estudio de Humanez Ruiz (2023), quien busca analizar las Pruebas PISA y SABER 11 y determinar el papel cumple la comprensión lectora y su conexión con los procesos de aprendizaje. Durante esta investigación, se identificaron varios factores que afectan la comprensión lectora, como la falta de dominio de estrategias de comprensión, la pobreza del vocabulario, y las fallas en la estrategia docente.

Acerca del papel de la comprensión lectora se encuentra que influye en la formación integral de las personas, afectando áreas como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el desarrollo personal. Además, proporciona varias recomendaciones para desarrollar la comprensión lectora, destacando la importancia de estrategias y enfoques específicos: Fomentar espacios lectores y escritores, implementar estrategias innovadoras, promover la lectura crítica, desarrollar el pensamiento crítico, fomentar el aprendizaje activo, mejorar la comunicación efectiva, aumentar la inversión en educación, desarrollar políticas públicas, transformar el currículo activo y fomentar el hábito de la lectura.

Esta última recomendación se encuentra en la investigación que Delgado Reyes y Agudelo Hernández (2020) realizan en un estudio experimental. En él, un grupo experimental recibió una

intervención con lectura dialógica de libros álbum en el contexto escolar y familiar durante seis semanas, mientras que el grupo control no. El grupo experimental mostró incrementos significativos en los dominios cognitivos de memoria y recuperación, lenguaje comprensivo y lenguaje expresivo, así como en el reconocimiento y expresión de emociones. No se encontraron diferencias significativas en el perfil comportamental.

La investigación anterior se realiza en la localidad de Cali Colombia y surge a partir de una inquietud en los autores, al notar la ausencia de investigaciones que se enfoquen en la incidencia de la lectura dialógica en los procesos cognitivo, emocional y comportamental. Explican que una de las intenciones al realizar la investigación es el poder mejorar la calidad de las rutinas lectoras que maestros y familias llevan a cabo.

En esta investigación se reconoce la inquietud acerca de vincular los procesos de desarrollo con la lectura a través de una estrategia conocida como dialógica. Los autores identifican la importancia de retomar en las escuelas y en las familias la lectura como una forma de promover habilidades intelectuales necesarias. En este caso específico, se habla sobre la lectura que se dialoga, no sólo se realiza en lo individual con una reflexión personal, sino que se involucra la participación de todos los que han escuchado o realizado una lectura; asimismo, se utiliza como estrategia la lectura en voz alta y se habla de la importancia que esta tiene en la adquisición del proceso de lectura individual.

En estos artículos antes mencionados se puede reconocer que las estrategias para realizar la lectura no son aisladas e individuales; por el contrario, se encuentran actividades como tertulias, asambleas, lectura en voz alta, dramatizaciones, juegos orales e intercambio de impresiones sobre la lectura; es de esta forma es una manera en la que se puede percatar que la lectura no tiene por qué ser un proceso solitario. Esta idea se reafirma desde la teoría del aprendizaje con un enfoque socio constructivista, cuyos exponentes explican que este proceso se vive a partir de la interacción que el sujeto mantiene con el entorno.

Así se encuentran algunas investigaciones acerca de estrategias que desarrollan la comprensión lectora. Tal es el caso del estudio realizado por Coral-Rodríguez y Vera-Hernández (2020), en él se aborda la importancia de la lectura de imágenes como una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños de nivel preescolar. Se parte de la premisa de que los estímulos visuales favorecen la construcción del significado en los infantes antes de adquirir plenamente la lectoescritura.

El artículo parte de la idea de que la lectura de imágenes es un proceso cognitivo que involucra habilidades similares a las utilizadas en la lectura textual, como la inferencia, la secuenciación y la construcción de significado. Además, se considera que esta estrategia pedagógica puede ser una herramienta efectiva para mejorar la comprensión lectora en la infancia temprana. Los hallazgos indican que niñas y niños mejoraron significativamente su capacidad de interpretación a través de la lectura de imágenes. El estudio concluye que la lectura de imágenes es una herramienta valiosa para potenciar la comprensión lectora en preescolar. Se destaca que esta estrategia permite a niñas y niños desarrollar pensamiento crítico y habilidades narrativas antes de enfrentarse formalmente a la lectoescritura convencional.

Este artículo aporta de manera significativa sobre la comprensión lectora en educación preescolar al resaltar la importancia de los estímulos visuales en el proceso de aprendizaje. Al fundamentar y evidenciar que la lectura de imágenes fortalece habilidades cognitivas esenciales, proporciona una base teórica y metodológica para futuras investigaciones en el área. Asimismo, su enfoque cualitativo y pedagógico ofrece un marco de referencia para docentes y profesionales de la educación interesados en diseñar estrategias que promuevan el desarrollo lector desde edades tempranas. Al integrar la imagen como un recurso de enseñanza, se amplían las posibilidades de intervención educativa, lo que contribuye a un enfoque más inclusivo y adaptado a las necesidades de niñas y niños en la etapa preescolar.

Acerca de las estrategias que se implementan, Choquichanca e Inga (2020) realizan un estudio y encuentran como resultados que: entre mayores sean las estrategias metodológicas, existe una mejora del rendimiento académico y que las estrategias que más éxito reportaron con la población infantil de 5 años, fueron las lecturas en voz alta grupales y la lectura de cuentos. Las que menos impacto tuvieron fueron el teatrino y la poesía.

Este referente permite reconocer un estudio ya elaborado con una población en específico cuyos resultados están contextualizados con una población de Perú. No obstante, es relevante por las características de la edad de la etapa preescolar, además de proporcionar estrategias no sólo de lectura sino también de juego simbólico. Este punto es relevante debido a que las características de desarrollo en la etapa preescolar se asocia el juego como una estrategia que ayuda a la comprensión del mundo que les rodea; a través del juego simbólica niñas y niños pueden desarrollar habilidades de lenguaje, socialización e interiorización de patrones sociales y culturales.

En un estudio que pareciera reafirmar lo que los autores peruanos descubren, Ovando Gálvez (2020) en una Escuela Primaria de La Paz, Bolivia, desarrolla una propuesta de intervención que le lleva a reflexionar sobre la importancia de la lectura comprensiva para el desarrollo cognitivo y social de los alumnas y alumnos, y propone acciones para fortalecer esta competencia desde la propia cosmovisión y realidad de alumnas y alumnos. En su estudio se ha percatado que la gran mayoría de alumnas y alumnos no comprende lo que lee porque no se le han enseñado estrategias para lograrlo. Aunque este es un estudio realizado en educación primaria, sirve como referente para poder reconocer que las estrategias de lectura sistematizadas son necesarias de llevar a la práctica.

Además de lo anterior, defiende que un acercamiento primario a la lectura y el favorecer la comprensión, ayuda en etapas posteriores de la escolarización. Así mismo, el autor menciona la importancia de enseñar no sólo a leer, sino a desarrollar estrategias para la comprensión, de manera que niñas y niños puedan desarrollar procesos lingüísticos e intelectuales cada vez más complejos y expresa la relevancia del acompañamiento docente y familiar.

Continuando con el uso de estrategias diversificadas que son utilizadas para el desarrollo de la comprensión lectora, se encuentra la investigación de García Orrequia y Rivera Jurado (2024) la cual se basó en una metodología por talleres, dado que alumnas y alumnos acostumbraban a trabajar de forma individual o grupal solo para el juego. Se utilizaron actividades participativas como la lectura dramatizada, la discusión literaria y la creación de historias colectivas. Se constató que las tertulias literarias dialógicas favorecen la oralidad de alumnas y alumnos ya que les permiten compartir opiniones y construir un lenguaje más rico y estructurado. Se destacó que el enfoque extensivo de la lectura en el aula es más efectivo para el desarrollo del lenguaje, al generar un ambiente de disfrute y espontaneidad en el uso de la lengua. Además, se observó que la biblioteca de aula es fundamental para fortalecer el hábito lector y crear espacios que potencien la comunicación.

Al enfatizar el papel de la lectura dialogada y la dramatización, el estudio refuerza la idea de que la interacción con textos y la participación activa en espacios literarios son esenciales para la adquisición de habilidades lingüísticas en niñas y niños. Además, la investigación ofrece una visión clara sobre la importancia de los enfoques extensivos en el aprendizaje de la lectura, alejándose de metodologías más rígidas y promoviendo la espontaneidad en el lenguaje infantil. La propuesta didáctica basada en talleres también aporta herramientas prácticas para docentes,

ayudándolos a diseñar estrategias efectivas para mejorar la comunicación oral de alumnas y alumnos a través de la literatura.

Es así que las personas que buscan favorecer el desarrollo de la comprensión lectora requieren observar las estrategias que ponen en práctica y desde qué enfoque teórico lo hacen. De esta manera podrán desempeñar el rol que como docentes les corresponde, a través de acciones pertinentes como orientador, guía o facilitador. Estas ideas son respaldadas por Romero Gutiérrez y Segura Torres (2024) pues en su investigación explican los roles como facilitador del aprendizaje, promotor de la creatividad, adaptador de las estrategias pedagógicas, evaluador, innovador, creador de espacios de aprendizaje colaborativo, motivador, integrador y desarrollador de las habilidades comunicativas.

En su investigación, el objetivo principal es explorar cómo el uso de recursos y estrategias visuales puede desarrollar la comprensión lectora y estimular la expresión creativa en alumnas y alumnos de octavo grado. La investigación se enfoca en integrar elementos visuales como imágenes, diagramas y mapas conceptuales en el proceso educativo para facilitar la cognición y la creatividad. La investigación adoptó una metodología cuantitativa con un diseño no experimental y la recolección de datos se realizó mediante la aplicación de encuestas que contenían preguntas diseñadas para evaluar la percepción sobre el uso de recursos visuales en el aula y su impacto en la comprensión lectora y la expresión creativa. La información recopilada se analizó utilizando estadística descriptiva.

Así se encontró que existe una mejora en la comprensión lectora una vez que se utilizan recursos visuales como imágenes y gráficos, pues les ayudaba a recordar mejor la información y así, comunicarse de forma creativa y efectiva. Es entonces que llegan a dar una serie de recomendaciones para favorecer la comprensión lectora y se encuentran centradas en fomentar la lectura y escritura con intención transformadora y reflexiva, implementar estrategias que sean innovadoras, promover la lectura crítica la que implica analizar, evaluar y cuestionar la información. Se requiere fomentar el aprendizaje activo, mejorar la comunicación efectiva y aumentar la inversión en educación para mejorar los resultados obtenidos en pruebas internacionales.

En esta investigación se aporta el término Inteligencia Visual, el cual los autores definen como la capacidad de procesar, interpretar y crear información visual de manera efectiva. Esta habilidad es inherente a la mente humana y especialmente fuerte en niñas y niños, quienes tienden

a aprender y recordar mejor a través de imágenes y gráficos. De este modo se hace una aportación interesante y relevante para poder sustentar cómo es que el uso de las imágenes también forma parte de la lectura y apoya la comprensión lectora.

Cerrando este argumento, Lugo y Zárraga (2022) realizan un estudio en un centro de Educación Inicial de Paraguaná, Venezuela. En éste, encuentran que hay debilidades en el conocimiento que tienen las docentes sobre los procesos de lectura y escritura y las teorías que los sustentan, afectando negativamente el diseño, ejecución y evaluación de las estrategias en la mediación de aprendizaje en alumnas y alumnos. Así mismo reconocen a las docentes como dispuestas para aplicar dichas estrategias, pero no siempre las sistematizan o planean, además de argumentar que la selección de materiales no responde a las características o necesidades de la población infantil atendida.

Con esto, los autores identifican la necesidad de una planificación y sistematización de estrategias didácticas para llevar a la práctica la lectura en el aula, no sólo como una mera forma de recreación o promoción por el gusto lector, sino como estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento. Para ello ponen de relieve la necesidad de construir ambientes de aprendizaje que sean A modo de conclusión, se encuentra en estas investigaciones un punto en común: el éxito de las estrategias para acercar la lectura a niñas y niños depende de la planificación y sistematización que las docentes impliquen en su intervención. Asimismo, coinciden en seleccionar aquellos textos y materiales que correspondan a la etapa de desarrollo del grupo; además de ser interesantes, motivantes y retadores para generar un verdadero aprendizaje a partir de comprender y problematizar su realidad.

Otro punto de especial relevancia es que el abordaje del término comprensión lectora no se observa de forma directa en investigaciones en el nivel preescolar, se encuentra más bien enfocado a los niveles de primaria. De allí la importancia y necesidad de documentar la experiencia que otras docentes han tenido con esta habilidad que se desarrolla en la escuela preescolar; tal como García Orrequia y Rivera Jurado realizan. Una vez que se ha hecho una breve pero sustancial recuperación de las investigaciones disponibles sobre la comprensión lectora en niveles de la infancia temprana es tiempo de identificar un contexto específico y describirlo para conocer mejor la necesidad de trabajar con este aspecto de la formación en la educación preescolar.

Capítulo 2 Contextualización de la lectura y la comprensión lectora

En las siguientes líneas se da cuenta de cómo la lectura tiene relevancia en el panorama internacional y nacional, el enfoque desde el cual se aborda dentro del sistema educativo y la referencia que existe para la toma de decisiones y creación de políticas públicas y educativas. Por ello se retoma el escenario internacional en su abordaje de la lectura y la comprensión lectora para luego identificar aspectos que en el debate nacional fueron decisivos al enfocar la enseñanza y aprendizaje de la lectura, llevando a visibilizar la comprensión lectora como una prioridad del sistema educativo nacional en todos sus niveles y así conocer las acciones específicas que se han llevado a cabo para promover la apreciación y enseñanza de la lectura.

2.1 Panorama internacional

En 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien, marcó un hito en la promoción del acceso equitativo a una educación de calidad. Esta declaración subrayó la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, incluyendo la alfabetización, la expresión oral, el cálculo y la resolución de problemas, como herramientas esenciales para el aprendizaje continuo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) desempeñó un papel central en este esfuerzo, reafirmando que la alfabetización no es un fin en sí mismo, sino un derecho humano fundamental y un medio para el desarrollo personal y social.

Durante la década de 1990, la UNESCO amplió su enfoque sobre la alfabetización, promoviendo programas que integraban la alfabetización funcional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos programas buscaban no solo enseñar a leer y escribir, sino también capacitar a las personas para participar activamente en sus comunidades y economías locales. La organización también enfatizó la necesidad de adaptar los planes de estudio y capacitar a los docentes para abordar las diversas necesidades de aprendizaje de alumnas y alumnos.

Paralelamente, el Banco Mundial reconoció que, a pesar de los avances en la matrícula escolar, había niñas y niños no adquirían habilidades fundamentales de lectura (Casassus, 2000); este fenómeno, conocido como "pobreza de aprendizaje", se refiere a la incapacidad que se enfrenta a los 10 años para leer y comprender un texto simple. Aunque este concepto fue formalizado en años posteriores, ya en la década de 1990 se evidenciaban preocupaciones sobre la calidad del

aprendizaje y la necesidad de intervenciones efectivas para mejorar la comprensión lectora en los primeros años de escolaridad.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) [1992] por su parte, en sus análisis de políticas educativas en América Latina y el Caribe durante los años noventa, destacó la importancia de mejorar la calidad de la educación y reducir las desigualdades en el aprendizaje. Aunque no se centró exclusivamente en la comprensión lectora, la CEPAL abogó por reformas educativas que incluyeran la capacitación docente, la adecuación curricular y la evaluación del aprendizaje como medios para mejorar los resultados educativos en la región.

En conjunto, las iniciativas de la UNESCO, el Banco Mundial y la CEPAL en la década de 1990 sentaron las bases para una comprensión más profunda de los desafíos en la alfabetización y la comprensión lectora. Estas organizaciones coincidieron en la necesidad de enfoques integrales que combinaran el acceso a la educación con la mejora de la calidad del aprendizaje, reconociendo que la capacidad de leer y comprender textos es fundamental para el desarrollo individual y colectivo.

En Dakar en el año 2000, se presenta una evaluación respecto a los resultados de la década de 1990-2000 en donde se expresa que el acceso a la educación se mantiene como una prioridad de atención, se identifica que gran parte de la población adulta todavía es analfabeta, por lo que como objetivo se establece el impulsar la educación para adultos con la finalidad de introducirlos al mundo alfabetizado. La base de estos compromisos asumidos por los países participantes se centra en la Educación para Todos y establece que la prioridad es el aprendizaje, sobre todo de lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000). Estos compromisos reconocen al dominio de la lectura como condicionante para mejorar la vida, por ello se hacen recomendaciones para abordar de manera directa este aprendizaje durante la educación básica.

A raíz de lo anterior, la UNESCO en colaboración con la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) realizan una evaluación de la comprensión lectora desde el año 2001 y en un periodo de cada 5 años para poder explicar el comportamiento a nivel mundial sobre este aprendizaje que alcanzan alumnas y alumnos. En esta valoración del año 2016 se encuentra como resultados que las habilidades y estrategias lectoras que niñas y niños utilizan, tiene que ver de forma proporcional con la estimulación que han recibido en casa, así como una relación con haber tenido una educación temprana antes de la escolarizada.

En este sentido identifican también que el aprendizaje literario se alcanza mejor y a mayor nivel en espacios que son seguros para aprender, a mayor sentido de pertenencia son mejores los resultados (IEA, 2017). Este tipo de evaluaciones que son realizadas por organismos internacionales, autónomos y con recursos propios, son muy valiosas ya que nos dan un panorama acerca de lo que ocurre en otras latitudes, pues en este caso, participan países de todos los continentes y de diversos contextos sociales, económicos y políticos.

Uno de estos organismos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) quien diseña y administra la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) misma que define la competencia lectora como: la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad (INEE, 2012). En las diversas evaluaciones que aplica alrededor del mundo, establece los niveles de logro que identifican a una sociedad que avanza en el cumplimiento de los compromisos adquiridos en los Foros Internacionales.

En este escenario se desarrollan la Políticas Pública en México, pues es a partir de los tratados internacionales, de los cuales es parte, que se desarrollan las políticas educativas aplicables. Desde la conferencia de 1990 a la fecha, nuestro país se ha visto gobernado por diferentes regímenes y por tanto, una diversidad de enfoques, visiones, ideologías y propuestas para atender a las problemáticas que aquejan a la educación.

2.2 La lectura en la agenda nacional

En la década de 1990, México pone en práctica un modelo neoliberal que afectaría no sólo a la economía, al mercado o la forma de producción en nuestro país, sino también tendría un impacto en la educación. El Acuerdo Nacional para la Modernización en la Educación Básica (ANMEB), es el inicio de políticas modernizadoras cuyo objetivo se centra en: ampliar la oferta educativa, elevar la calidad, pertinencia y relevancia, integración entre niveles, descentralización y mejora de las condiciones de los docentes (Alcántara, 2008).

Años después, alrededor del 2007, se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo, la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), que fija como propósito (nuevamente) elevar la calidad de la educación. Es con esta reforma que aparece el modelo educativo por competencias y que, junto con otras estrategias como: revisar los sistemas de formación continua y superación profesional

docente y enfocar la oferta de actualización para mejorar la práctica docente e impactar en los resultados de aprendizaje de los educandos, se buscaría alcanzar dicho propósito (Ruiz Cuéllar, 2012).

En ambos momentos históricos de la vida educativa de nuestro país, tanto con el ANMEB como con la RIEB, es posible identificar que el discurso se centra en la "calidad de la educación" acompañado del término equidad, mismo que sería impulsado a través de la federalización (o descentralización) de la educación. Esta iniciativa busca incluir a toda la vida nacional, con la intención de impulsar el desarrollo y consolidar a los municipios (Alcántara, 2008). Estos acuerdos y Reformas derivaron en políticas educativas con el objetivo de lograr aprendizajes, de garantizar el acceso y la permanencia en la educación, de alcanzar una "justicia social" (Alcántara, 2008, pág. 156).

Es evidente que las reformas educativas impulsadas en México durante la década de 1990 y los años posteriores —particularmente el ANMEB y la RIEB— estuvieron fuertemente marcadas por el giro neoliberal que vivió el país. Aunque ambas iniciativas se sustentaron en discursos que apelan a valores universales como la "calidad" y la "equidad" educativa, su implementación revela tensiones entre los objetivos declarados y los efectos reales sobre el sistema educativo nacional.

En este marco, México al igual que otros países, comienza a evaluar el logro del aprendizaje a través del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) que es coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La prueba PISA se aplica a tercer año de secundaria, con la finalidad de reconocer qué es lo que han aprendido las y los jóvenes de 15 años al concluir su educación básica y cómo es que son capaces de aplicar dichos conocimientos, así mismo, evalúa las habilidades que adquirieron y que necesitarán aplicar en su vida cotidiana.

Posteriormente, con la creación del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación Educativa), se lleva a cabo el diseño y aplicación de EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo), esta prueba evalúa el currículum, no al alumno o a la escuela, sino al sistema en su conjunto (Reyes, 2020). En sus diferentes aplicaciones se evaluó a 3° de preescolar, 3° de primaria, 6° de primaria y 3° de secundaria, en diferentes momentos y años. Esta prueba fue muy cuestionada, al argumentar que generaliza resultados de una muestra; además de no ser tomada en cuenta para la toma de decisiones importantes o generar políticas educativas.

A partir de lo anterior, nace ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares), que seguía enfocándose en medir la Lectura, Español, Matemáticas y Ciencias pero sólo en primaria y secundaria. Con el paso del tiempo, se usan los resultados no sólo como referente del desempeño del sistema educativo, sino por alumno y escuela, llevando a un punto en donde se premiaba a los mejores resultados y a los maestros a través del programa de Carrera Magisterial. De acuerdo con Reyes, los resultados desde su inicio y hasta la última aplicación, han mantenido a México en los últimos lugares de desempeño a nivel mundial, siendo esta información muy difundida y creando una imagen social negativa de la escuela pública y de los docentes (Reyes, 2020).

Al centrar la atención en la evaluación de la competencia lectora, misma que el INEE define como: "la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar su potencial, y participar en sociedad" (INEE, 2012, pág. 3). Es posible identificar diferentes procesos y habilidades que se deben desarrollar para consolidar una competencia lectora, mismos que incluyen: la significación de lo que se lee, emplear los textos para un propósito específico y lograr una práctica dialógica entre lo que el autor ha querido expresar y lo que el lector interpreta.

La última evaluación de lectura en nivel preescolar se desarrolló en el año 2018, sin contar con un análisis de resultados publicado aún por ninguna autoridad de evaluación nacional o internacional. No obstante, de forma previa, se llevaron a cabo evaluaciones y en el año 2008 se publica por el INEE "El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Lenguaje y Comunicación y Pensamiento matemático". En este análisis se considera cuáles son contenidos y aprendizajes que niñas y niños deberían ser capaces de alcanzar al término de la educación preescolar, habla acerca de la narración siguiendo una secuencia, la descripción para enriquecer la narración y la vinculación de emociones con la narración de sucesos (INEE, 2008).

La evaluación más reciente que se ha llevado a cabo en México es de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) en el 2023, en ella se han evaluado habilidades y aprendizajes de alumnas y alumnos a partir de 2° de primaria hasta 3° de secundaria, tomando en cuenta contenidos de los planes de estudio 2011 y 2017. Específicamente sobre la lectura, se evaluó la habilidad de localizar y extraer información, integrar información y realizar inferencias, analizar la estructura de los textos y fluidez lectora.

Como resultado, el segundo año de primaria fue el que mayor puntaje obtuvo 60% y cuarto y quinto grado de primaria los más bajos con 39%. En ninguno de los dos casos se alcanzan resultados que puedan ser considerados como satisfactorios. En el análisis cuantitativo que MEJOREDU realiza, se expresa la necesidad de realizar una intervención docente orientada al desarrollo de habilidades de comprensión lectora de manera que el alumnado se pueda integrar de forma participativa y crítica a la cultura escrita (MEJOREDU, 2023).

Estos resultados permiten inferir diversos factores que pueden estar incidiendo negativamente en el desarrollo progresivo de esta habilidad fundamental. En primer lugar, es posible que en los primeros grados —como segundo de primaria— la instrucción esté más centrada en el desarrollo de habilidades básicas de lectura, con mayor acompañamiento del docente y materiales diseñados específicamente para iniciar en el proceso lector. Sin embargo, a medida que los grados avanzan, se espera que el alumnado ya haya adquirido habilidades de decodificación y comience a enfrentarse a textos más complejos que requieren procesos cognitivos de orden superior como inferencia, análisis y síntesis, habilidades que no siempre han sido desarrolladas de manera sólida o continua.

Este descenso en los resultados podría también estar relacionado con prácticas pedagógicas que no logran adaptarse a los niveles crecientes de complejidad textual o con una formación docente que no ha incorporado suficientes estrategias para fomentar una comprensión lectora crítica y profunda. La desconexión entre la enseñanza de la lectura inicial y el acompañamiento en grados posteriores, así como la falta de recursos o tiempos escolares destinados específicamente a la lectura comprensiva, pueden estar contribuyendo al estancamiento o retroceso en los aprendizajes.

Finalmente, la advertencia de MEJOREDU sobre la urgencia de una intervención docente focalizada sugiere que el problema no radica únicamente en el alumnado, sino en las condiciones y estrategias de enseñanza. El llamado a que alumnas y alumnos se integren de forma participativa y crítica a la cultura escrita no es menor: implica asumir que la lectura no es solo una habilidad técnica, sino una práctica social y cultural que requiere intencionalidad pedagógica, continuidad y un enfoque formativo sostenido.

Finalmente, desde una perspectiva crítica, puede observarse que el concepto de “calidad de la educación” se convirtió en un eje discursivo recurrente, pero a menudo vago, que sirvió como justificación para procesos de descentralización administrativa sin una distribución equitativa de

recursos, lo que profundizó las desigualdades entre estados y municipios. Como señala Alcántara (2008), estos procesos, lejos de garantizar justicia social, en muchos casos trasladaron la responsabilidad del Estado central a las entidades locales sin fortalecer realmente sus capacidades operativas ni asegurar condiciones mínimas de equidad.

Asimismo, la introducción del enfoque por competencias en la RIEB, aunque alineado con tendencias internacionales, respondió más a exigencias del mercado laboral que a una transformación pedagógica centrada en los contextos socioculturales de alumnas y alumnos. La promesa de mejorar los aprendizajes a través de la profesionalización docente se vio limitada por modelos de formación continua fragmentados, de baja pertinencia, y con escasa articulación entre teoría y práctica (Ruiz Cuéllar, 2012).

En conclusión, aunque las reformas pretendían modernizar el sistema educativo y responder a las demandas de un país en transformación, sus raíces neoliberales condicionaron fuertemente su orientación. El énfasis en indicadores de eficiencia, la descentralización sin recursos suficientes y la estandarización curricular descontextualizada dieron lugar a un modelo que reproduce desigualdades estructurales más que combatirlas. De ahí que el discurso de equidad y calidad, lejos de materializarse plenamente, ha operado muchas veces como una retórica que no logra incidir de forma sustantiva en las condiciones de aprendizaje de los sectores más vulnerables del país.

A pesar de lo anterior, la construcción de planes y programas se ha realizado teniendo en mente un enfoque desde los diferentes modelos educativos. En México hay una historia de la educación que respalda el enfoque alfabetizador y que pone especial énfasis en la adquisición de habilidades para leer y escribir; en el siguiente apartado hablaremos de cómo algunos de los planes y programas incluyeron este énfasis en la lectoescritura.

2.3 Planes y Programas para fomentar la lectura en preescolar

La literatura Infantil y Juvenil en México tiene una historia que se remonta a la creación de la Secretaría de Educación Pública con José Vasconcelos al frente. En la época de la creación de la SEP, Vasconcelos (2011) tenía claro que la escuela debía cumplir un papel de alimento para el cuerpo y el alma, por lo anterior, promulgó una ley de educación que contemplara no sólo a las escuelas, sino a las Bellas Artes y las Bibliotecas. Él creía que no se puede enseñar a leer sin dar qué leer y de ideas como esta, fue que nació la Biblioteca Nacional con un giro: los libros de texto para las escuelas; imprimió los Clásicos en talleres especiales de la SEP; mandó que cada escuela

tuviera un espacio dedicado a ser Biblioteca Pública, para que tanto las familias como los alumnos, pudieran usar los libros.

Con el paso de los años la literatura infantil y juvenil en México se ha expandido más allá de los Libros de Texto Gratuitos, existen editoriales que dedican una buena parte de sus líneas a publicar libros sólo para niñas, niños adolescentes, como es el caso del Fondo de Cultura Económica, Alfaguara, SM Ediciones, Combel y Porrúa, entre otras. Estas editoriales, durante algún tiempo, colaboraron con la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) para editar diversos libros, cuentos, novelas que dotaron a las Bibliotecas Escolares de diferentes títulos bajo las colecciones: Al sol solito, Pasos de Luna, Astrolabio y Espejo de Urania. Las primeras dos colecciones son para preescolar y primer y segundo año de primaria. Astrolabio se contempla para quienes ya leen con fluidez y Espejo de Urania para lectores autónomos.

Los libros que son entregados y utilizados en las Bibliotecas Escolares y de Aula no son elegidos únicamente por tener relevancia o relación con los contenidos académicos que se pretenden abordar o relacionar; sino también por lo que los autores quieren decir y que es importante para la infancia y juventud escucharlo. De acuerdo con Dehesa (2014) el éxito de la literatura infantil provocó que se produjeran nuevos géneros en los que el público encontrara la satisfacción a sus necesidades de imaginación, lenguaje y creatividad.

A raíz de lo anterior surge uno de los materiales más valorados en el nivel preescolar: el libro álbum. Este tipo de libros están hechos en su mayoría por autores extranjeros y las editoriales se han encargado de traducirlos; sin embargo, no dejan de ser infinitamente valorados gracias a la característica de este material: las imágenes ocupan una construcción narrativa y esto lo vuelve muy accesible para los lectores más pequeños (Dehesa, 2014). En el nivel preescolar encontramos a las Bibliotecas escolares y de aula dotados de estos materiales que son utilizados para la lectura mediada y también para la autónoma, en donde cada uno de los pequeños lo puede abrir para comenzar a dar lectura a lo que ve.

En este contexto, se observa una convergencia entre los recursos didácticos disponibles en el aula y las políticas educativas orientadas a fortalecer los aprendizajes. La presencia del libro álbum en las bibliotecas escolares y de aula no solo responde a una valoración pedagógica, sino que también se alinea con los esfuerzos institucionales por fomentar la lectura desde edades tempranas. La narrativa visual de estos libros complementa de manera efectiva las estrategias promovidas por la Secretaría de Educación Pública, que actualmente busca reconocer prácticas

innovadoras en el uso de materiales accesibles para todos, con el fin de mejorar la comprensión lectora y, con ello, los resultados educativos en general.

Las políticas nacionales han buscado contrarrestar el bajo rendimiento académico a través de estrategias que conllevan la mejora de los aprendizajes, pero que, de alguna manera, también se concentran en la enseñanza y la promoción de la lectura y la escritura. En la actualidad la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha lanzado una convocatoria nacional para conocer y premiar las prácticas más innovadoras al interior de los planteles de educación básica, usando los materiales al alcance de toda la comunidad educativa.

Como resultado de la estrategia nacional anterior, nace un libro llamado Prácticas Sociales en la Biblioteca Escolar. Alternativas y posibilidades, en él es posible observar prácticas que se llevan a cabo en niveles de preescolar y primaria, que buscan no sólo fomentar el uso y disfrute recreativo de los libros, sino para desarrollar habilidades de pensamiento como el análisis, la descripción, narración y comprensión del texto (SEP, 2018). Así nos es posible reconocer que las políticas nacionales están enfocadas en mejorar el rendimiento de las habilidades que se desarrollan conforme la capacidad de lectura avanza; sin embargo, se continúa obteniendo un bajo desempeño en las evaluaciones nacionales e internacionales.

Al respecto, Reyes (2020) adjudica el bajo rendimiento en la lectura a factores como la didáctica para enseñar el Español, pues expresa que a partir de la adopción del enfoque comunicativo y funcional de la lengua, se ha enfatizado la enseñanza en la comprensión lectora, obviando que todas y todos tienen la misma igualdad de estimulación en cuanto al acceso a la cultura escrita. Menciona que este enfoque puede ser exitoso donde las prácticas lectoras se encuentran desarrolladas, más no así en contextos donde hay dificultades estructurales para acceder a la lectura. Esto es resultado de la adopción de enfoques y metodologías para enseñar a leer y a escribir, que se ha modificado con el paso de los años y con la modificación o creación de Planes y Programas desde preescolar hasta secundaria.

Es necesario observar cómo, con el paso de los años, se ha ido modificando la visión desde el preescolar sobre la enseñanza de la lectura y escritura, pues en el imaginario social, se cree que es en este nivel donde niñas y niños aprenden y consolidan los procesos de lectoescritura; no obstante, en la práctica, ningún currículum ha encargado esta tarea al nivel preescolar. Por el contrario, es posible observar el enfoque comunicativo y funcional del lenguaje oral y escrito.

Durante los planes 2004, 2011 y 2017, las Competencias del Campo Formativo Lenguaje y Comunicación, se centran en habilidades como reconocer, interpretar e inferir el contenido de diversos textos; así como aprender a seleccionar textos de acuerdo con su propósito lector. En este aspecto el lenguaje oral cobra una importancia para acompañar el desarrollo del lenguaje escrito, juntos convergen en una práctica que se retroalimenta de forma constante, por ello no se puede trabajar de forma fragmentada o separada.

En la actualidad contamos con el Plan de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana. El enfoque humanista de este plan permite reconocer no sólo a un lenguaje específico, sino que engloba en el Campo Formativo Lenguajes se conglomeran los lenguajes artísticos, español, lengua materna, inglés, lectura, escritura, lenguaje informático; por lo tanto la experiencia lingüística se hace más rica y menos fragmentada, pues además existen Ejes Articuladores que llevan a entrelazar las experiencias académicas. En este caso el Eje Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, permite una mayor área de acción para favorecer aprendizajes significativos y situados en cuanto a la función comunicativa (SEP, 2022).

Se incluye en el Plan de Estudios una serie de estrategias para poder alcanzar el perfil de egreso a través de una acción conjunta nacional, en el numeral VII se encuentra la Estrategia Nacional de Lectura. Así mismo se especifica que los contenidos que se aborden a través de las metodologías para enseñar deben tener como eje fundamental la vinculación de la realidad con lo que se lee pues, de acuerdo con el Plan de estudios, se deben construir puentes curriculares de manera que la lectura sirva para comprender mejor la realidad y cotidianidad de lo que se vive en la comunidad (SEP, 2022).

En el año 2024 se realiza una evaluación de la Estrategia Nacional de Lectura, contando con datos muy relevantes respecto a los resultados nacionales sobre la formación docente, la capacitación de voluntarios, la destinación de recursos para la adquisición de materiales, la distribución de Libros de Texto Gratuitos y equipamiento de las bibliotecas escolares y de aula. La Estrategia Nacional de Lectura contempla la implementación de estrategias innovadoras para que niñas y niños desarrollen una comprensión lectora que les permita identificar su realidad y desarrollar su potencial (SEP, 2024). Dichas estrategias pueden ser nacional como la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) o locales como es el caso de la Aventura Lectora en la Ciudad de México.

2.3.1 La Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ)

Esta actividad que se encuentra bien conocida entre las familias mexicanas adeptas a la lectura ha construido su camino a lo largo de los últimos 42 años. Nacida en 1981 con el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, la Feria se crea pensando en fomentar la lectura entre la población infantil y juvenil, tanto a través de programas de difusión de las artes que retoman a la literatura, como con la congregación de editoriales que ofrecen la venta de los libros a un costo menor.

Desde su creación, la FILIJ ha mantenido tener como propósito hacer más cercana la literatura a todas y todos; sin embargo, es una actividad que se lleva a cabo sólo en la Ciudad de México en diferentes sedes, pero siempre en la periferia de esta ciudad. En ella se han dado a conocer los tipos de libros que en la actualidad conocemos como parte del material bibliográfico disponible en las escuelas y las aulas: el libro álbum, las colecciones por nivel de lectura, la conformación de salas de lectura, etc. Los asistentes que se congregan año con año en la Feria disfrutan de actividades programadas en donde las artes visuales, la música, la danza y el teatro convergen con la literatura.

Este espacio se ha dado a la tarea de abrir sus puertas tanto para las visitas escolares como para las actividades extraescolares en compañía de las familias. Estas últimas son quienes tienen el mayor poder al acercar a sus hijas e hijos a la literatura desde temprana edad al mantenerse atentos a las novedades, al crear salas de lectura en casa o más fácilmente, al acudir a los espacios destinados y dedicados para estas acciones, ya sea en espacios itinerantes como la FILIJ o en aquellos permanentes como las Bibliotecas Públicas.

Si bien es cierto que se cuenta con material diverso y con estrategias específicas para realizar actividades de promoción de lectura en las escuelas y aulas, también es cierto que estas deben ser significativas, sobre todo, para la directora y el equipo docente, pues depende de estas figuras el ser diseñadores para determinar cuáles serán los medios para acercar a niñas y niños al mundo de la lectura. Por lo anterior, la visión de gestión que prevalece en el sistema y permea las prácticas educativas tiene una relevancia que es necesario revisar.

2.3.2 Leer en la Ciudad de México: La Aventura Lectora

En el caso específico de la Ciudad de México se cuenta con la estrategia denominada Aventura Lectora, misma que está diseñada para acercar a las niñas, niños y adolescentes diferentes

estrategias de promoción y mediación de lectura. Se ha diseñado una plataforma en específico donde se puede acceder a material digital para continuar reforzando el aprendizaje de lectura.

En dicha plataforma niñas y niños en edad preescolar, con ayuda y orientación de docentes y familias, pueden acceder a juegos y materiales didácticos digitales para promover la lectura, no solo en la formalidad sino a través de la recreación y el sentido lúdico. De esta forma, se espera que sea atractivo para que hagan uso de este recurso y puedan mantener un interés por continuar leyendo. De acuerdo con la Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los planteles de educación básica, especial y para adultos de la Ciudad de México, esta estrategia se realiza en tres momentos clave: la lectura diaria en voz alta, la conversación libre a partir de la lectura y el incremento del vocabulario mediante identificar nuevas palabras (AEFCM, 2023).

La Aventura Lectora contempla no sólo estos tres momentos sino también algunas actividades complementarias que tienen por objetivo la recreación, disfrute, acercamiento y valoración de la lectura como una actividad inherente a la vida humana. Por lo anterior se centra en acciones como recrear cuentos, coleccionar historias, reescribir personajes, en fin diferentes actividades que, tanto dentro como fuera del aula, puedan ayudar a niñas y niños de la Ciudad a comprender mejor lo que leen y a hacer de la práctica de la lectura una cotidianidad. En este sentido también contempla, como parte de las actividades, la asistencia y promoción de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ).

En conclusión, es posible reconoce cómo las políticas educativas implementadas en la Ciudad de México, como la estrategia *Aventura Lectora*, reflejan una apuesta decidida por fomentar el gusto y la comprensión lectora desde los primeros años de vida escolar. Esta iniciativa se enmarca en una visión más amplia de promoción de la lectura como una práctica significativa, recreativa y formativa, reconociendo que el desarrollo de competencias lectoras en la infancia es fundamental para la formación integral de alumnas y alumnos. Al integrar momentos clave de lectura diaria, conversación y ampliación del vocabulario, así como actividades lúdicas y culturales, se consolidan acciones pedagógicas con un enfoque inclusivo y comunitario, alineadas con los principios de una educación transformadora que valora el papel de la lectura en la vida cotidiana.

2.4 Impulsar la lectura en las escuelas: visión de la gestión escolar

Las acciones emprendidas en el marco de Aventura Lectora reflejan una clara intención institucional por fortalecer la lectura desde un enfoque integral y lúdico, reconociendo la

importancia de involucrar tanto a la escuela como a la familia en este proceso. Esta visión se vincula estrechamente con los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una gestión escolar participativa orientada a transformar la realidad mediante procesos educativos contextualizados. En este sentido, las estrategias de fomento lector encuentran en la planeación colaborativa (como el Plan Analítico) una vía para consolidar prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades e intereses de las comunidades escolares.

La conformación del Plan Analítico, requiere de la participación de la comunidad educativa, pues retoma aspectos fundamentales de ser considerados para desarrollar un plan de intervención pedagógica en el que se sustenta la práctica docente en las aulas. Se construye en la colectividad, de forma colaborativa para luego, alcanzar la realización y consolidación a través de las actividades didácticas que se llevan a cabo con las alumnas y alumnos.

La Secretaría de Educación Pública propone que las y los maestros hagan una lectura de la realidad, misma que define como un "ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos, en términos de aprendizaje y en relación con el perfil de sus estudiantes" (SEP, 2022, p. 45), así mismo sugiere que se retome las características de las y los docentes, la participación de las familias y el contexto social en el que se encuentran. Como es posible observar, en esta propuesta encontramos consolidado todo el fundamento teórico que antes hemos revisado acerca de la gestión desde la visión sociocrítica.

En esta nueva propuesta y oportunidad, las y los docentes son partícipes y activos constructores que deciden el qué, cómo, cuándo y dónde centrarán sus acciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje. También se toma en cuenta a las familias y las condiciones en las que viven para poder definir el camino a andar, lo que es altamente significativo ya que no sólo se trata de lo que la escuela puede hacer de puertas hacia adentro, sino de cómo se puede vincular con el afuera y definir cómo dejar que influya en la dinámica al interior de la escuela.

Impulsar la lectura en las escuelas desde la visión de la gestión escolar implica reconocer a la comunidad educativa como agente transformador de su realidad. A través de propuestas como el Plan Analítico, se promueve una participación activa y contextualizada, en la que docentes, familias y alumnado se convierten en protagonistas de los procesos pedagógicos. Esta perspectiva, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y el enfoque sociocrítico, representa un cambio profundo en la forma de concebir la enseñanza y la planeación, centrando las acciones en una lectura crítica del entorno. Así, la gestión escolar se convierte en un medio para articular las

prácticas lectoras con la realidad social, permitiendo que la lectura trascienda el aula y se consolide como una herramienta para la comprensión, el diálogo y la transformación.

Capítulo 3 Marco Teórico La comprensión lectora en la educación preescolar

A lo largo de este capítulo, se aborda la comprensión lectora en la educación preescolar desde una perspectiva compleja e interdisciplinaria. Se destaca la importancia de comprender este proceso como vinculado al desarrollo del lenguaje, la cognición y la interacción social en niñas y niños de entre 3 y 6 años. Se exploran diversos enfoques teóricos y pedagógicos que fundamentan la construcción de significados a partir de textos en esta etapa temprana, antes incluso de dominar el código escrito.

Desde una visión sociocultural, se reconoce que el aprendizaje y la comprensión se gestan en contextos mediados por la cultura, el lenguaje y la acción pedagógica. Se destacan elementos clave como las bases psicológicas y lingüísticas del proceso lector infantil, el papel crucial de la mediación docente y las estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en la educación preescolar.

Las propuestas de autoras como Solé, Ferreiro y Teberosky, junto con las contribuciones de Vygotsky y otros teóricos contemporáneos, permiten establecer una visión integral de la comprensión lectora. Se enfatiza la importancia de trascender la mera decodificación de texto para adentrarse en la construcción de significados, la lectura crítica y la participación activa de niñas y niños como sujetos lectores.

Este capítulo sienta las bases conceptuales para abordar el problema de investigación y respaldar la propuesta pedagógica posterior. Se busca fortalecer la comprensión lectora desde una mirada pedagógica e institucional en la educación preescolar.

3.1 Comprender en el nivel preescolar. El desarrollo infantil en el proceso de lectura

Comprender, en términos generales, implica construir significado a partir de una experiencia o información. Cuando se trata de la lectura, esta construcción de sentido se vuelve un proceso aún más complejo, pues no se limita a descifrar letras o palabras, sino que requiere de la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la interpretación del contexto y la reflexión sobre lo leído. En palabras de Isabel Solé (1998), “comprender no es extraer o copiar el significado de un texto, sino construirlo” (p. 32). Esta afirmación rompe con una visión mecanicista de la lectura y sitúa al lector como un agente activo, capaz de elaborar interpretaciones a partir de su experiencia, intereses y conocimientos previos.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no puede abordarse como un momento posterior al aprendizaje del código escrito, sino que debe ser parte del mismo proceso. Solé (1998) advierte que "no se aprende primero a leer y después a comprender; más bien, se aprende o no se aprende a leer y comprender a la vez" (p. 40). Al analizar esta afirmación, es posible reconocer cómo esto tiene implicaciones pedagógicas profundas para el nivel preescolar, donde el acceso al texto escrito está mediado por la oralidad, la imagen, la exploración y la interacción social.

En esta etapa, niñas y niños no solo se familiarizan con las formas gráficas, sino que comienzan a construir las bases cognitivas y afectivas que les permitirán comprender lo que leen en el futuro. Actividades como la lectura de cuentos, la narración de experiencias, la dramatización y la conversación dirigida son fundamentales para que desarrollen la capacidad de anticipar, inferir, preguntar y explicar, habilidades todas ellas esenciales para la comprensión.

Otro elemento central señalado por Solé (1998) es el papel del conocimiento previo. La autora sostiene que "la comprensión se apoya en las representaciones que los lectores ya poseen sobre el mundo, las cuales les permiten interpretar y dotar de sentido al texto. En el caso de los niñas y niños, este conocimiento se construye a través de la interacción con su entorno familiar, escolar y comunitario" (p.34). Por ello, el papel del docente es clave para activar, ampliar y conectar esos saberes previos con los textos que se trabajan en el aula; en este sentido, leer, en la infancia, no significa únicamente verbalizar en voz alta un texto, sino propiciar una experiencia compartida en la que se estimule el diálogo, la expresión emocional y la interpretación conjunta.

Asimismo, la autora subraya la importancia de la motivación y de la intencionalidad lectora como condiciones necesarias para que el acto de leer se convierta en una experiencia significativa. "Cuando el niño sabe por qué lee, qué busca en el texto o qué espera encontrar, se involucra con mayor profundidad en el proceso de comprensión" (Solé, 1998, p. 34). Esta idea es especialmente relevante en la educación infantil, donde las prácticas pedagógicas deben orientarse a despertar el interés por la lectura mediante materiales atractivos, actividades lúdicas y contextos que respondan a los intereses de niñas y niños. La lectura, para tener sentido en estas edades, debe ser vivida como una experiencia placentera, significativa y emocionalmente gratificante.

En consecuencia, comprender en el nivel preescolar no se limita a responder preguntas sobre un texto, sino que implica movilizar múltiples capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales que se construyen en interacción con el otro. Este proceso requiere de un entorno educativo que reconozca a niñas y niños como sujetos capaces de pensar, interpretar y construir

significados, y que ofrezca oportunidades ricas de interacción con el lenguaje en todas sus formas. Así, la lectura se convierte no solo en un medio para acceder a la información, sino en una herramienta para comprender el mundo, construir identidad y aprender a aprender.

La comprensión lectora en el nivel preescolar no puede entenderse como un proceso exclusivamente lingüístico o cognitivo que se activa una vez que el niño ha adquirido la capacidad de decodificar palabras. Por el contrario, tal como lo demuestran Ferreiro y Teberosky (1979), comprender en el nivel infantil implica construir representaciones sobre qué es leer, qué se puede leer y cómo se lee, en un proceso que precede a la alfabetización convencional. A partir de sus investigaciones, las autoras evidencian que niñas y niños, incluso sin saber leer en el sentido tradicional, formulan hipótesis activas sobre los actos de lectura, identifican portadores de texto, diferencian situaciones comunicativas y atribuyen funciones sociales a la escritura.

Ferreiro y Teberosky (1979) conceptualizan la lectura como una actividad social, cultural y simbólica. En este sentido, leer no es solo decodificar letras, sino interpretar una práctica social con múltiples soportes, estilos y propósitos. Para niñas y niños, este aprendizaje se da de manera observacional e inductiva, a través de los múltiples actos de lectura que realizan los adultos en su entorno: leer un diario, un cartel, una receta o un cuento. Estos actos, aunque no siempre explícitos o dirigidos a niñas y niños, son observados, interpretados e imitados por ellos, lo cual da lugar a una forma emergente de comprensión. Así, por ejemplo, un niño de tres o cuatro años puede sostener un libro, mirar con atención las ilustraciones y "leer" con entonación inventada, reproduciendo las claves que ha observado en los adultos. Este "hacer como si" no es simple juego: es un intento de "comprender profundamente el modelo de lectura" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 208).

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora en la infancia no se limita al contenido de los textos, sino que incluye la comprensión de las convenciones del lenguaje escrito, la identificación de los tipos de textos y la construcción del concepto mismo de lectura. Esta construcción es progresiva y se basa en diferencias clave, como la distinción entre leer y mirar, entre hablar y leer en voz alta, entre leer en silencio y hojear. Niñas y niños avanzan desde una comprensión literal y sensorial del acto de lectura (donde "leer" requiere voz y letras visibles) hacia niveles más abstractos, en los que "pueden reconocer que un texto leído en voz baja, o en un soporte diferente al habitual, sigue siendo un acto de lectura" (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 213).

Ambas autoras, proponen que la comprensión lectora también implica atribuir sentido a la relación entre el portador del texto y su contenido. Por ejemplo, cuando un adulto lee un cuento en voz alta usando un diario como soporte, quienes tienen más experiencia, detectan la incongruencia entre el tipo de texto y el soporte. Esta capacidad para "anticipar y verificar la coherencia entre continente y contenido revela un nivel sofisticado de comprensión metatextual que no depende del dominio del código, sino de la experiencia con la cultura escrita" (Ferreiro y Teberosky, 1979, pp. 229).

Tanto Solé como Ferreiro y Teberosky, coinciden en que, para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en educación infantil, es necesario que niñas y niños estén inmersos en un ambiente rico en textos, donde puedan manipular libros, observar actos de lectura, escuchar textos variados y participar en situaciones de lectura compartida. Además, es indispensable reconocer sus hipótesis sobre la lengua escrita y no apresurar la enseñanza del código alfabético sin haber fortalecido antes su comprensión de lo que implica leer. Como plantean Ferreiro y Teberosky (1979), incluso los niños que aún no dominan la escritura formal, "saben muchas cosas específicas sobre la actividad de lectura y su significación" (p. 216).

Ambas perspectivas coinciden en entender la lectura como un proceso activo y significativo, pero difieren en el punto de partida del desarrollo lector. Solé pone el énfasis en estrategias que se pueden enseñar cuando el niño ya ha ingresado al sistema escolar formal, mientras que Ferreiro y Teberosky iluminan las capacidades interpretativas de niñas y niños desde los primeros años de vida, rescatando su papel como sujetos capaces de formular teorías sobre el lenguaje escrito.

Desde el enfoque de Ferreiro y Teberosky, la comprensión lectora no es una habilidad que se adquiere linealmente tras aprender a leer, sino una construcción compleja que involucra múltiples niveles de significación: la función del texto, el contexto de lectura, la intencionalidad comunicativa, la identificación de estilos discursivos y la relación entre lo dicho y cómo se dice. Esta mirada es especialmente valiosa para el nivel preescolar, ya que legitima y valora los saberes infantiles como base para procesos lectores más complejos.

A partir del análisis de las propuestas tanto de Solé como de Ferreiro y Teberosky, puede afirmarse que la comprensión lectora en la educación infantil no debe limitarse a la decodificación ni a la reproducción de información. Por el contrario, debe entenderse como una competencia

emergente que se construye desde las interacciones tempranas con el lenguaje oral y escrito, en contextos significativos y culturalmente mediados.

Por lo anterior es que, al no contar con un término que defina de forma específica la comprensión lectora en preescolar, en esta investigación se propone la siguiente:

La comprensión lectora en el nivel preescolar es un proceso emergente, activo y social mediante el cual niñas y niños de entre 3 y 6 años construyen significados sobre los textos escritos, a partir de su observación, experiencia y participación en prácticas culturales de lectura. Implica tanto la interpretación del contenido como la comprensión de las funciones, convenciones y contextos del lenguaje escrito, aun antes del dominio formal del sistema alfabético.

Esta definición no solo amplía el campo de lo que entendemos por comprensión lectora en edades tempranas, sino que también orienta la práctica docente hacia experiencias educativas que partan del respeto por las concepciones infantiles, fomenten la reflexión sobre lo escrito y promuevan ambientes ricos en interacción verbal y textual. La comprensión lectora, en la educación preescolar, no se limita a identificar letras o reconocer palabras, sino que implica un conjunto de interpretaciones sobre los textos, sus funciones y los actos de lectura observados en su entorno cotidiano. Así, el lector infantil no parte del vacío: sus ideas, intuiciones e hipótesis sobre la lectura son producto de una actividad mental constante, profundamente influida por el contexto social y cultural.

En este sentido, resulta indispensable explorar con mayor profundidad los procesos mentales que subyacen a la construcción del significado, ya que son estos los que permiten a niñas y niños organizar, interpretar y dotar de sentido tanto al lenguaje oral como al escrito. La comprensión lectora, entonces, no es un acto aislado, sino una manifestación compleja del funcionamiento cognitivo en interacción con el entorno, lo cual nos conduce al siguiente apartado, donde se abordarán los procesos mentales que intervienen en la construcción del significado desde una perspectiva sociocultural.

3.1.1 Los procesos mentales en la construcción del significado

Para entender el proceso de la comprensión lectora en el nivel preescolar, es necesario abordar los procesos mentales que permiten a los seres humanos construir significados. Desde esta perspectiva, generar oportunidades en el aula para que niñas y niños escuchen, atiendan, observen, analicen, reflexionen y argumenten constituye el núcleo del desarrollo de la comprensión. En este

sentido, la teoría sociocultural de Vygotsky ofrece un marco conceptual relevante, al diferenciar entre las funciones mentales inferiores (como la atención reactiva y la memoria espontánea, compartidas con otras especies) y las funciones mentales superiores (como el pensamiento lógico y la memoria deliberada, exclusivas de los seres humanos) (Bodrova, 2004).

Vygotsky sostenía que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre el individuo y su entorno, y que esta interacción es mediada por herramientas culturales que permiten comprender y transformar la realidad. Estas herramientas, en su mayoría de naturaleza simbólica como el lenguaje, posibilitan el desarrollo de habilidades mentales complejas. Según Bodrova (2004), las personas que no acceden a dichas herramientas enfrentan dificultades para autorregular su conducta y dirigir su propio aprendizaje, lo que da lugar a procesos de aprendizaje más reactivos y dependientes de estímulos externos.

Desde esta perspectiva, se resalta el papel fundamental del docente en la formación de los niñas y niños. Es el maestro quien debe facilitar el acceso a estas herramientas mentales, no solo mediante métodos tradicionales de enseñanza, sino a través de estrategias pedagógicas que promuevan la autonomía y la creatividad en el uso de dichas herramientas. De este modo, las niñas y los niños no solo acumulan información, sino que desarrollan la capacidad de utilizarla de manera independiente, lo cual es esencial para comprender su entorno de forma significativa. En consecuencia, la adquisición de herramientas mentales se reconoce como un componente clave en el desarrollo de funciones mentales superiores.

En este marco, la función mediadora del docente adquiere un papel esencial, ya que es quien identifica las posibilidades de aprendizaje de cada niño y construye escenarios pedagógicos que se sitúan en su Zona de Desarrollo Próximo, concepto central en la teoría vygotskiana. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real (lo que el niño puede hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede lograr con la guía de un adulto o mediante la colaboración con compañeros más capaces) (Bodrova, 2004). Así, se reconoce que existen habilidades y conocimientos que aún no han sido alcanzados, pero que pueden desarrollarse si cuentan con la mediación adecuada del adulto.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje precede al desarrollo e impulsa su avance, por lo que es fundamental que los docentes propongan desafíos cognitivos adecuados que estimulen las capacidades iniciales en niñas y niños sin llegar a desbordarlas. La interacción guiada, los andamiajes y el uso intencionado del lenguaje como herramienta cultural se convierten en

estrategias clave para que alumnas y alumnos desarrollen habilidades cognitivas superiores. A través de estas experiencias mediadas, adquieren conocimientos, y transforman su forma de pensar, razonar y comprender el mundo que les rodea.

Esta concepción del aprendizaje y el desarrollo sitúa al lenguaje como herramienta fundamental en la formación de las funciones mentales superiores. Desde la perspectiva vygotskiana, el lenguaje no solo permite la comunicación, sino que actúa como instrumento de mediación cognitiva. Es por medio del lenguaje que se estructura el pensamiento, se organiza la memoria y se regula la conducta, de ahí que su desarrollo esté íntimamente relacionado con la capacidad de comprender. Por tanto, promover el uso del lenguaje en contextos educativos no solo implica enriquecer el vocabulario o mejorar la pronunciación, sino crear las condiciones para que niñas y niños logren construir significados más complejos y profundos a través de su interacción con otros.

En síntesis, la comprensión lectora en el nivel preescolar no puede entenderse sin considerar el papel de los procesos mentales superiores y la mediación del adulto. El desarrollo de estas habilidades cognitivas no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de una intervención pedagógica que propicie el uso consciente y estratégico de herramientas culturales, en especial el lenguaje. En este sentido, la propuesta de Vygotsky ofrece una base teórica sólida para entender cómo la comprensión es un proceso activo, profundamente influido por el entorno social y cultural.

3.1.2 El lenguaje oral como herramienta para comprender

Uno de los principales factores que permiten a niñas y niños de preescolar alcanzar una comprensión lectora es el desarrollo del lenguaje oral. En este proceso de desarrollo durante la infancia, la adquisición de vocabulario y la capacidad de estructurar oraciones son fundamentales para comprender historias, identificar personajes y predecir eventos. Así, cuando se exponen a escuchar cuentos narrados por adultos, niñas y niños amplían su conocimiento de palabras y estructuras gramaticales, lo que les facilita la comprensión de relatos y la interpretación de significados implícitos en los textos (Jurado, 2011).

El lenguaje oral es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo y la construcción de significados, especialmente en la etapa preescolar. Desde la perspectiva sociocultural, este no es simplemente un medio de comunicación, sino un instrumento que organiza el pensamiento permite expresar necesidades, estructurar ideas y establecer relaciones con los

otros. Según Cassany, Luna y Sanz (2003), en la infancia se accede al lenguaje de manera privilegiada, dado que el entorno social y cultural está sistemáticamente organizado para facilitar esta adquisición desde muy temprana edad. Así, el lenguaje oral no surge de forma aislada, sino como resultado de múltiples influencias, principalmente la familia, la escuela y la comunidad.

Uno de los aspectos clave en el desarrollo del lenguaje es la intención comunicativa, que aparece antes incluso del dominio del código lingüístico. Los primeros intercambios entre el niño y el adulto, aunque basados en gestos, sonidos o palabras incompletas, ya evidencian un proceso de interacción significativa. Esta intención y la interacción con el otro son condiciones esenciales para la adquisición del lenguaje (Cassany et al., 2003). A medida que se consolida el lenguaje oral, también se expande la capacidad de comprensión del mundo, pues el niño comienza a representar simbólicamente la realidad, organizar temporalidades, identificar relaciones de causa y consecuencia, y establecer categorías.

Sin embargo, el desarrollo del lenguaje oral está profundamente condicionado por el entorno sociocultural. Factores como la reducción del núcleo familiar, la disminución del tiempo de interacción directa entre adultos e infantes, y el predominio de medios de comunicación pasivos como la televisión, han modificado el tipo de experiencias lingüísticas a las que acceden niñas y niños en la actualidad. Cassany et al. (2003) advierten que, como resultado de estos cambios, se llega a la escuela con un lenguaje limitado, restringido a ciertos contextos, y con un uso pobre de estructuras complejas y vocabulario funcional. Este perfil plantea un desafío importante para el desarrollo de la comprensión lectora, ya que una base oral limitada afecta la capacidad de interpretar, inferir y construir sentido a partir de textos escritos.

En este contexto, la escuela y, particularmente el nivel preescolar, tiene una responsabilidad crítica: ofrecer oportunidades ricas, variadas y significativas de interacción oral. Más allá del aumento del vocabulario, se requiere promover el uso funcional del lenguaje, ampliar los registros lingüísticos y fomentar estructuras oracionales más complejas. Esto no solo permite mejorar la expresión oral, sino también sentar las bases para una comprensión lectora más profunda. Como señalan Cassany et al. (2003) el progreso en el lenguaje debe contemplar la ampliación de las estructuras lingüísticas, el uso de nexos lógicos y la capacidad de adecuación al contexto, todos ellos elementos clave para comprender textos.

En consecuencia, el vínculo entre lenguaje oral y comprensión es estrecho e ineludible. Un niño que domina con fluidez su lengua materna, que puede expresarse con claridad, escuchar

activamente y participar en intercambios dialógicos, estará en mejores condiciones para interpretar el lenguaje escrito. La comprensión lectora comienza mucho antes de decodificar letras; empieza cuando niñas y niños desarrollan la habilidad de escuchar, dialogar, formular hipótesis, hacer inferencias y construir significados en sus interacciones cotidianas.

En síntesis, el desarrollo del lenguaje oral en la etapa preescolar no solo favorece la comunicación y la socialización, sino que constituye un cimiento esencial para el pensamiento complejo y la comprensión. La interacción verbal con adultos y pares permite a niñas y niños construir significados, ampliar su visión del mundo y fortalecer habilidades cognitivas fundamentales para aprender a comprender. En este proceso, la escuela desempeña un papel determinante, al ofrecer experiencias comunicativas que amplían el repertorio lingüístico, estimulan la reflexión sobre el lenguaje y favorecen su uso funcional en contextos diversos. Por tanto, fortalecer el lenguaje oral desde una perspectiva sociocultural es un paso imprescindible para avanzar hacia una comprensión lectora profunda y significativa.

3.1.3 Etapas del desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños de edad preescolar

El desarrollo del lenguaje oral constituye la base sobre la cual se construyen las habilidades necesarias para la comprensión lectora en la educación preescolar. A medida que los niños amplían su vocabulario, adquieren estructuras gramaticales más complejas y logran expresar ideas con mayor claridad, también desarrollan la capacidad de comprender mensajes cada vez más elaborados. Esta evolución en la capacidad del lenguaje permite que puedan anticipar, inferir y establecer relaciones de causa y efecto, habilidades esenciales en el proceso lector.

La comprensión lectora en la educación preescolar debe entenderse como un proceso evolutivo, activo y situado, en el que las niñas y los niños, desde edades muy tempranas, desarrollan progresivamente la capacidad de construir significados a partir de su interacción con los textos, las palabras, las imágenes y el entorno cultural. Lejos de ser un proceso que se activa una vez dominado el código escrito, como lo ha demostrado Ferreiro y Teberosky (1979), comprender comienza cuando el niño se enfrenta a textos (leídos en voz alta por otros, observados en libros o presentes en su ambiente) y busca dotarlos de sentido a través de sus conocimientos previos, experiencias y capacidades lingüísticas.

La propuesta de esta investigación se basa en la denominada Enseñanza para la Comprensión (EpC), misma que Stone (1999) caracteriza como un enfoque pedagógico que busca

desarrollar en los estudiantes la capacidad de usar el conocimiento de manera flexible y creativa. Para lograrlo, se establece un marco conceptual con cuatro elementos clave: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. La EpC busca no sólo que los estudiantes puedan adquirir conocimientos, sino que sean capaces de "utilizar dicho conocimiento de diferentes formas, en diversas situaciones y, sobre todo, con una flexibilidad para aplicarlo" (p. 20), aunque no sea de la misma forma en que se ha aprendido.

A partir de este enfoque, y retomando también el planteamiento de Isabel Solé (1998) quien propone que la comprensión se apoya en procesos como la anticipación, inferencia, integración y evaluación, se puede identificar una serie de etapas de desarrollo de la comprensión lectora que ocurren entre los 3 y los 6 años. Estas etapas no deben entenderse como fases cerradas ni rígidas, sino como niveles de profundización que reflejan el tránsito desde formas iniciales de atención y reconocimiento hasta capacidades más complejas de transformación y creación. A continuación, se describen y justifican cada una:

1. Literalidad: esta primera etapa se refiere al reconocimiento y comprensión explícita de lo que se dice o muestra en el texto, ya sea oral o escrito. En niñas y niños pequeños, esto se manifiesta cuando pueden señalar elementos literales como personajes, objetos o acciones principales al escuchar un cuento. Desde el enfoque sociocultural, esta habilidad se construye a partir de la interacción con el adulto mediador, quien guía la atención del niño hacia lo que está sucediendo en el texto. Aunque aún no leen convencionalmente, comprenden y responden a la información visible y directa, lo cual constituye una base necesaria para niveles posteriores de interpretación.

2. Descripción: aquí, se identifica que el niño es capaz de ampliar lo que observa o escucha, incluyendo detalles, atributos o características del contenido textual. Por ejemplo, al observar una ilustración o escuchar una historia, puede describir cómo es un personaje, qué siente o qué hace. Esta etapa revela un avance respecto a la literalidad, pues implica un mayor grado de observación, lenguaje descriptivo y atención sostenida, elementos que, como señalan Solé (1998) y Vygotsky, forman parte del desarrollo de las funciones mentales superiores y del lenguaje como herramienta de pensamiento.

3. Evocación: la evocación consiste en la recuperación de información previa relacionada con el contenido del texto. En esta etapa, recuerdan otros cuentos, experiencias o conocimientos que han adquirido y los conectan con la historia o mensaje que están escuchando. Esta propuesta

de basa en las ideas de Ferreiro y Teberosky (1979) quienes destacan que, incluso antes de leer, elaboran hipótesis sobre los textos basados en lo que ya conocen, lo cual demuestra que la evocación no depende del dominio del código, sino del diálogo entre experiencia y lenguaje.

4. Asociación: implica que niñas y niños puedan relacionar elementos del texto con aspectos de su vida cotidiana o con otros textos, ampliando así su comprensión. Esta etapa es una evidencia de que recuerdan y establecen conexiones simbólicas y contextuales. Desde la teoría de Vygotsky, esto responde al uso del lenguaje como mediador entre el individuo y su entorno, y desde la propuesta de Solé, es un indicador de que el lector empieza a integrar e interpretar más allá del texto.

5. Referencia: esta etapa se refiere a la capacidad de identificar intenciones, causas, consecuencias o significados implícitos en el texto. Es decir, niñas y niños comienzan a inferir o interpretar más allá de lo evidente. Solé (1998) plantea que esta es una de las habilidades más complejas, ya que requiere la formulación de hipótesis, anticipaciones y comprensión de estructuras discursivas. En niñas y niños de 3 a 6 años, estas inferencias surgen de forma básica, particularmente cuando están expuestos a preguntas abiertas o acompañamiento docente que estimule la reflexión.

6. Transformación: en esta etapa, el niño modifica o reelabora el texto, ya sea cambiando el final, imaginando otra versión o proponiendo una solución diferente a un conflicto narrado. Esta capacidad muestra un dominio avanzado de la comprensión, pues el niño no solo interpreta, sino que se apropia del texto y lo transforma creativamente. Según Vygotsky, esta capacidad está asociada al pensamiento creativo y a la función simbólica del lenguaje, que permite representar lo ausente y proyectar alternativas posibles (Bodrova, 2004).

7. Creación: la creación representa el nivel más alto de comprensión lectora en la etapa preescolar, ya que el niño genera sus propios textos orales o gráficos inspirados en los textos leídos o escuchados. Esta etapa evidencia no solo comprensión profunda, sino también expresión autónoma, imaginación y capacidad narrativa. La creación es posible cuando el niño ha internalizado estructuras del lenguaje escrito y ha desarrollado un pensamiento discursivo organizado, lo cual está estrechamente vinculado con las funciones mentales superiores que propone Vygotsky y con la idea de que leer y escribir son prácticas sociales que se aprenden en contextos significativos (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Es fundamental explicar que las etapas aquí propuestas no son excluyentes ni unidireccionales: pueden coexistir o combinarse dependiendo del contexto, el tipo de texto, la mediación del adulto y el desarrollo individual del niño. Lo que sí es imprescindible, es reconocer que la comprensión lectora en la infancia no es un "resultado" que se alcanza después de aprender a leer, sino un proceso que se inicia mucho antes y que requiere ser cuidadosamente estimulado desde lo pedagógico, lo emocional y lo social.

La propuesta que se realiza en esta investigación tiene la intención de retomar las habilidades que se encuentran de forma clara y específica en los diferentes planes de estudio que se han establecido en la educación preescolar a través de los años; sin embargo, su novedad radica en la forma en que propongo organizarlos progresivamente para que las docentes puedan reconocer qué habilidades logran favorecer de manera específica a través de las actividades de lectura sistematizadas e intencionadas.

Así, comprender un texto en el nivel preescolar significa mucho más que responder preguntas; significa observar, interpretar, imaginar, recordar, vincular, transformar y crear a partir de lo que se escucha, se ve y se siente. Estas habilidades, construidas de manera gradual y contextualizada, sientan las bases de un lector competente, crítico y creativo en el futuro, para lo cual requiere de la guía temprana y estructurada del docente.

3.2 La intervención docente como factor clave

En el nivel preescolar, la lectura no puede concebirse como un proceso lineal en el que primero se aprende a decodificar y luego a comprender. Por el contrario, la comprensión debe estar presente desde los primeros encuentros del niño con los textos, ya que leer implica desde el inicio la construcción activa de significados. Las niñas y los niños interpretan lo que escuchan y observan a partir de su experiencia, de sus saberes previos y del entorno cultural que les rodea. Como plantea Jurado (2011) la lectura debe asumirse como un acto dinámico, complejo y profundamente contextualizado, que permite explorar múltiples niveles de sentido, tanto explícitos como implícitos.

En este proceso, el docente cumple un papel central como mediador entre el texto y el lector. La comprensión lectora no se produce de forma espontánea; requiere de un acompañamiento intencionado que propicie la formulación de preguntas, la interpretación colectiva y la reflexión crítica. Es el docente quien guía la mirada de niñas y niños hacia los aspectos esenciales del texto,

quien propone conexiones con la realidad y quien modela prácticas lectoras significativas. Para ello, debe ser no solo facilitador, sino también un lector activo, entusiasta y sensible, capaz de contagiar el placer por la lectura y de transformar el aula en un espacio donde el lenguaje se viva de forma lúdica, crítica y creativa.

Jurado (2011) señala que en muchas aulas el énfasis sigue estando en la alfabetización técnica, más que en la formación de lectores críticos. Esta visión reduccionista de la lectura afecta directamente la calidad del aprendizaje, pues no se trata únicamente de leer palabras, sino de interpretar, cuestionar y reapropiarse del conocimiento que los textos proponen. Por ello, el desarrollo de la comprensión debe comenzar desde la infancia, cuando el lenguaje escrito se presenta como objeto de exploración, diálogo y descubrimiento.

La mediación del adulto lector, especialmente a través de la lectura en voz alta, constituye el primer andamiaje para que niñas y niños se inicien en la interpretación de textos, imágenes y discursos. Actividades como la lectura de cuentos ilustrados, la conversación sobre lo leído o la interpretación de imágenes son espacios privilegiados para promover la comprensión desde edades tempranas. En estas experiencias, el docente les ayuda a preguntarse qué representa una imagen, con qué intención fue creada, qué mensaje transmite y en qué otros contextos se podría aplicar ese conocimiento. Así, la lectura en preescolar se convierte en un acto social, afectivo y cultural, en el que el lenguaje sirve como herramienta para construir y compartir significados.

3.2.1. Prácticas reflexivas y observación del proceso lector infantil

La labor docente en el desarrollo de la comprensión lectora no puede entenderse únicamente como la enseñanza del código alfabético, sino como un proceso reflexivo que implica la observación atenta, la interpretación pedagógica de las respuestas infantiles y la planificación intencionada de experiencias lectoras significativas. En este sentido, Solé (1998) advierte que enseñar a leer no es simplemente iniciar en una técnica, sino proporcionar las condiciones necesarias para que niñas y niños comprendan el sentido de lo que leen desde el principio. La comprensión no se añade después de la decodificación, sino que se construye de forma paralela a esta, en un proceso compartido de lectura que requiere la mediación constante del adulto.

Solé (1998) explica que la idea de que niñas y niños necesitan ver, escuchar y participar en actos de lectura con sentido, donde se explicite qué se hace al leer, por qué se lee y cómo se toman decisiones lectoras, es clave. Esta propuesta, conocida como demostración de modelos, implica

que el docente verbalice sus propios procesos cognitivos durante la lectura (por ejemplo: “me pregunto qué pasará después”, “esto me recuerda algo que ya leí”), para que niñas y niños comiencen a internalizar estas estrategias como propias. A través de estas prácticas reflexivas, se promueve que no solo lean, sino que aprendan a pensar mientras leen, desarrollando así una comprensión más profunda y autónoma.

Desde la perspectiva de la enseñanza inicial de la lectura, Solé (1998) también señala que la alfabetización no puede reducirse a un conjunto de habilidades técnicas. Leer no es una suma de subprocesos aislados, sino una actividad cognitiva compleja que requiere la implicación activa del lector. Por eso, observar el proceso lector infantil no significa solo evaluar si el niño reconoce letras o palabras, sino comprender cómo interpreta, cómo construye sentido, qué relaciones establece y cómo reacciona frente al texto. Esta observación cualitativa, más allá de las pruebas estandarizadas, permite al docente ajustar su intervención, ofrecer ayudas pertinentes y fomentar la participación de cada niño en función de su propio ritmo y estilo de aprendizaje.

Además, Solé (1998) enfatiza que el acceso temprano y variado a diferentes tipos de textos (cuentos, rimas, recetas, noticias, instrucciones) enriquece las posibilidades de comprensión, ya que expone a niñas y niños a múltiples formas de organización discursiva y funciones comunicativas. Pero más importante que el material en sí, sostiene la autora, es la actividad que se construye en torno al texto. Es allí donde el docente ejerce su rol esencial: crear espacios para la exploración, la conversación, la interpretación compartida y la interrogación crítica del contenido.

En este marco, la práctica docente reflexiva supone cuestionarse constantemente cómo se lee en el aula, para qué se lee, qué experiencias tienen niñas y niños con los textos y cómo se visibilizan los procesos de comprensión en sus respuestas, verbalizaciones, juegos o producciones. Así, la enseñanza de la lectura se convierte en un espacio de aprendizaje conjunto, donde el docente deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en guía, modelo, provocador de preguntas y constructor de escenarios pedagógicos en los que la comprensión lectora florece como parte del desarrollo integral.

En suma, el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel preescolar requiere de una intervención docente consciente, crítica y profundamente intencionada. La lectura no puede enseñarse como un conjunto de habilidades aisladas ni como una práctica neutral; exige que el adulto lector sea un modelo visible de estrategias, emociones y procesos de interpretación, y que, además, cree las condiciones necesarias para que cada niño explore, dialogue y construya

significados desde su propia experiencia. Tal como lo señala Solé (1998), aprender a leer y comprender es un proceso que se construye de forma compartida, y el docente tiene la responsabilidad de acompañarlo, observarlo cuidadosamente y enriquecerlo con propuestas pedagógicas significativas.

La práctica docente, por tanto, debe articular la reflexión con la acción, la observación con la intervención, y el conocimiento disciplinar con la sensibilidad pedagógica. Solo así se logra que la comprensión lectora emerja desde los primeros años no como una tarea mecánica, sino como una experiencia cognitiva, social y emocional transformadora. Esto implica pasar del diagnóstico a la acción, del acompañamiento general a la propuesta concreta de estrategias didácticas, adaptadas al contexto y al desarrollo de niñas y niños.

3.2.2 Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en preescolar

En el marco de una educación preescolar centrada en el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas, las estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora deben responder a una visión compleja, activa y significativa del aprendizaje. De acuerdo con Díaz Barriga (2002), comprender un texto no es un proceso pasivo ni mecánico, sino una actividad constructiva y estratégica, en la que el lector interactúa con el texto desde su bagaje cognitivo, afectivo y cultural, dentro de un contexto social determinado. Esta perspectiva se alinea con la necesidad de diseñar prácticas pedagógicas que fomenten la participación activa de las niñas y los niños en el proceso lector, desde sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito.

Para que esta comprensión tenga lugar en el aula, es imprescindible que el docente planifique e implemente estrategias que activen los conocimientos previos, promuevan la reflexión y faciliten la construcción de sentido. Díaz Barriga (2002) plantea que leer y escribir inteligentemente requiere del dominio de habilidades lingüísticas, cognitivas y metacognitivas, lo cual es posible desarrollar desde la infancia si se cuenta con experiencias lectoras adecuadas, mediadas por adultos significativos.

En este contexto, las estrategias antes, durante y después de la lectura constituyen una herramienta fundamental. Antes de la lectura, es necesario activar los conocimientos previos y anticipar el contenido del texto. En el nivel preescolar, esto puede lograrse a través de preguntas exploratorias, observación de ilustraciones o conversación sobre experiencias personales

relacionadas con el tema del texto. Esta etapa es clave para crear un puente cognitivo y afectivo entre el lector y el texto, y permite generar expectativas que guiarán la interpretación.

Durante la lectura, las estrategias deben centrarse en la mediación activa: detenerse en puntos clave, formular hipótesis, identificar emociones, personajes y eventos, y permitir que niñas y niños realicen inferencias a partir del texto y las imágenes. En este momento, el papel del docente es crucial como modelo lector, al mostrar cómo se interpreta, se cuestiona y se reconstruye el significado de lo leído. Díaz Barriga (2002) enfatiza que un lector competente se caracteriza por su capacidad de autorregulación y de empleo flexible de estrategias cognitivas, lo que puede enseñarse desde edades tempranas a través de prácticas de lectura dialógica y acompañada.

Después de la lectura, las actividades deben promover la reflexión, la reorganización de la información y la transferencia de lo aprendido. En preescolar, esto puede expresarse en la representación gráfica del texto, dramatizaciones, juegos simbólicos, creación de finales alternativos, o elaboración de pequeñas narraciones orales. Estas actividades no solo consolidan la comprensión, sino que fortalecen la expresión oral, la creatividad y la apropiación del lenguaje.

Díaz Barriga (2002) también señala que estas estrategias deben estar insertas en situaciones sociales auténticas, es decir, en contextos donde leer tenga sentido y propósito para niñas y niños. Así, la lectura de cuentos, instrucciones, canciones, adivinanzas o rótulos del entorno cobra valor no solo por su contenido, sino por el uso funcional y cultural del lenguaje. Esta perspectiva, coherente con el enfoque sociocultural de Vygotsky, subraya la importancia de que las estrategias didácticas consideren la zona de desarrollo próximo de cada niño, para ofrecer andamiajes que impulsen sus capacidades de comprensión más allá de lo que podrían lograr de manera autónoma.

Finalmente, la enseñanza estratégica de la comprensión no es un conjunto de técnicas mecánicas, sino un proceso educativo que implica acompañamiento reflexivo, observación constante y ajustes didácticos según las respuestas del grupo. El docente debe ser capaz de interpretar las manifestaciones de comprensión de niñas y niños, que a menudo son verbales, (pero también gestuales, gráficas o emocionales) y transformar esas manifestaciones en oportunidades para seguir aprendiendo y profundizando.

Después de hacer una revisión entre los autores como Solé, Díaz Barriga y retomar propuestas de aprendizaje vygotskyanas, es posible reconocer algunas condiciones lúdicas y didácticas que permiten que la comprensión lectora tenga lugar en las aulas de preescolar con niñas y niños de entre 3 y 6 años. Estas condiciones responden a las características madurativas, la

estimulación del entorno en donde se desarrollan y la intervención pedagógica de quienes intervienen como docentes. A continuación se enumeran:

1. Activación de conocimientos previos e inferencias: la comprensión lectora se construye a partir de lo que el niño ya sabe. Activar los conocimientos previos permite establecer puentes entre el texto y la experiencia personal, facilitando la interpretación y anticipación del contenido. En preescolar, esta estrategia puede implementarse mediante preguntas abiertas, conversación guiada, uso de objetos relacionados con el tema o ilustraciones del cuento. A su vez, fomenta la formulación de inferencias simples ("¿qué crees que pasará después?", "¿por qué está triste el personaje?"), desarrollando la capacidad de leer entre líneas desde una edad temprana. Como plantea Solé (1998), estas prácticas favorecen que el lector se convierta en un sujeto activo, que predice, verifica y reconstruye sentido.

2. La narración y dramatización como recursos comprensivos: la narración oral, ya sea del docente o de niñas y niños, permite revivir y reinterpretar el texto desde una experiencia emocional y comunicativa. Dramatizar historias ayuda a representar con el cuerpo, la voz y el gesto lo que han comprendido, facilitando así la apropiación del contenido y su reorganización simbólica. Esta estrategia favorece niveles avanzados de comprensión como la transformación y la creación. En palabras de Vygotsky, se trata de un ejercicio de función simbólica que impulsa el desarrollo del pensamiento abstracto y del lenguaje interior, esencial para la comprensión profunda.

3. El juego simbólico: el juego simbólico es una herramienta natural de expresión y comprensión en la infancia. A través del "como si", reconstruyen historias, asumen roles y reconfiguran la realidad textual, ejercitando la empatía y la capacidad de construir mundos posibles. Esta estrategia potencia el pensamiento divergente y permite al niño transformar lo leído en una experiencia personal. Según Ferreiro y Teberosky (1979), este tipo de juego representa una forma de apropiación del lenguaje escrito y de elaboración de sentido, incluso antes del dominio formal del código.

4. La lectura de imágenes como puerta de entrada a la comprensión: antes de leer letras, niñas y niños "leen" imágenes. La observación atenta, el diálogo sobre lo que ven y la formulación de hipótesis a partir de ilustraciones permiten trabajar la comprensión desde el nivel visual y simbólico. Esta estrategia permite desarrollar habilidades como la descripción, la inferencia, la anticipación y la evocación, todas ellas claves en la construcción del significado. Además,

democratiza el acceso a la lectura, permitiendo que juntos, independientemente de su nivel de codificación, participen activamente como lectores.

5. La lectura en voz alta como estrategia de mediación: la lectura en voz alta, realizada por el docente, no solo expone a niñas y niños al lenguaje escrito, sino que modelo estrategias de comprensión: entonación, pausas, énfasis, expresividad y comentarios sobre el texto, les permite visualizar cómo se construye el sentido. Esta práctica crea una experiencia afectiva y compartida en torno a la lectura, y según Díaz Barriga (2002), promueve la internalización de estrategias lectoras al brindar un andamiaje cognitivo y emocional que niñas y niños van incorporando a su repertorio personal.

6. La tertulia dialógica: las tertulias dialógicas son espacios en los que niñas y niños, con la guía del docente, comparten interpretaciones, sentimientos y preguntas sobre un texto leído. Aun en edades tempranas, es posible establecer estas dinámicas, respetando el turno, escuchando al otro y expresando ideas propias. Esta estrategia fomenta la argumentación, la empatía y la diversidad de interpretaciones, y transforma la lectura en un acto social de construcción conjunta del significado. En línea con Vygotsky, se trata de una práctica profundamente social, donde el aprendizaje ocurre en la interacción, a través del lenguaje como mediador entre pensamiento y cultura.

Todas las acciones aquí presentadas tienen una coherencia y congruencia con el enfoque de construcción del conocimiento a partir de la interacción social, no sólo con el docente, sino a través de la escucha y participación activa de niñas y niños. Por otro lado, se necesita tener en cuenta que la sistematización y organización de las estrategias que sean utilizadas para leer y comprender, deben considerar la etapa de evaluar lo aprendido y así, poder tomar decisiones pertinentes y oportunas para el aprendizaje. Debido a lo anterior, sería necesario hablar de la evaluación formativa para poder alcanzar y mantener el desarrollo de la comprensión lectora.

3.2.3 Evaluación formativa de la comprensión lectora

En el nivel preescolar, la evaluación de la comprensión lectora no puede limitarse a la comprobación de respuestas correctas o a la repetición de información literal. Por el contrario, debe concebirse como una práctica pedagógica formativa, orientada a comprender cómo se piensa en la infancia, qué sentidos construyen durante la lectura, cómo interpretan los textos desde su contexto y qué recursos simbólicos utilizan para representarlos. Esta forma de evaluación está directamente

vinculada con la concepción de la lectura como un proceso activo, situado y mediado, en el que niñas y niños construyen significados a partir de su interacción con el lenguaje oral, escrito, visual y con los otros.

Desde la perspectiva sociocultural, la evaluación debe dar cuenta no solo del "producto" de la lectura, sino del proceso de comprensión, reconociendo la participación del niño como sujeto activo en la construcción del significado. En este sentido, Vygotsky plantea que el desarrollo se potencia en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el niño puede alcanzar niveles de comprensión más complejos con la mediación del adulto. Evaluar formativamente implica, entonces, observar cómo el niño actúa en interacción, qué pistas necesita, cómo responde a la mediación, qué estrategias emergen en su desempeño y qué avances muestra a lo largo del tiempo.

Por su parte, Solé (1998) enfatiza que para evaluar la comprensión es necesario mirar más allá de las respuestas "correctas" y centrarse en cómo el lector procesa el texto, qué decisiones toma, qué elementos destaca, cómo conecta lo leído con lo que ya sabe, y qué sentido le atribuye a la lectura. En el contexto preescolar, estas manifestaciones no siempre son verbales; pueden expresarse a través de la acción, el juego simbólico, la dramatización, la producción gráfica, la gestualidad o las preguntas espontáneas. Por ello, la evaluación formativa requiere de un enfoque cualitativo, interpretativo y continuo, que permita al docente ajustar su intervención en función de las necesidades y potencialidades del grupo.

Ferreiro y Teberosky (1979), al estudiar las concepciones infantiles sobre la lengua escrita, demostraron que los niños elaboran teorías propias sobre el sistema de escritura y los actos de lectura, incluso antes de aprender a leer convencionalmente. Esto implica que la evaluación debe valorar no solo el resultado final, sino las hipótesis que los niños elaboran, los procesos de interpretación que construyen y las maneras en que se aproximan a los textos. Este enfoque permite resignificar los "errores" no como fallas, sino como evidencias del pensamiento en construcción, elementos fundamentales para planificar nuevas situaciones didácticas.

Díaz Barriga (2002), desde una perspectiva didáctica, propone que la evaluación de la comprensión debe tener una función diagnóstica, reguladora y orientadora. Es decir, no debe ser un momento aislado al final de la secuencia didáctica, sino una práctica integrada al proceso de enseñanza, que permita tomar decisiones pedagógicas oportunas. Para ello, el docente debe diseñar actividades que posibiliten observar el uso de estrategias cognitivas, la capacidad de interpretación,

la integración de información y la transferencia del conocimiento, adaptadas a las formas de expresión propias de la infancia.

En este sentido, la evaluación formativa en preescolar puede valerse de instrumentos como registros anecdóticos, listas de cotejo, rúbricas cualitativas, diarios de campo, muestras de trabajo y producciones infantiles, siempre interpretadas desde una perspectiva comprensiva y contextualizada. La clave está en valorar el proceso individual y colectivo, reconociendo la diversidad de caminos que niñas y niños recorren para construir sentido.

Finalmente, evaluar la comprensión lectora de forma formativa implica también escuchar activamente a niñas y niños, dar valor a sus interpretaciones, promover el diálogo sobre lo leído y priorizar sus voces como parte del proceso lector. Esta práctica fortalece no solo la capacidad de comprender, sino también la autoconciencia lectora, la motivación y la participación crítica, pilares fundamentales para formar lectores reflexivos desde la primera infancia.

El docente en educación preescolar no es un simple transmisor del código escrito ni un facilitador neutro del acceso a los textos, sino un mediador activo, sensible y estratégico que guía a niñas y niños en la construcción de significados, en el descubrimiento del lenguaje y en el desarrollo de una relación significativa con la lectura. Su intervención transforma la experiencia lectora en una oportunidad para dialogar, imaginar, comprender, reflexionar y crear, favoreciendo que el texto cobre sentido en función del contexto, los saberes previos y las vivencias del niño.

Desde la lectura en voz alta hasta la organización de tertulias dialógicas, desde la observación de las respuestas infantiles hasta la planificación de situaciones de lectura con intencionalidad pedagógica, el docente es quien orquesta el entorno cultural y emocional que posibilita la comprensión lectora como proceso dinámico y profundo. Al asumir este rol, el educador no solo promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas, sino que forma lectores críticos, creativos y comprometidos con el lenguaje como herramienta de pensamiento y de construcción de sentido. En este proceso, el acompañamiento atento, reflexivo y afectivo del adulto se convierte en la base sobre la cual se edifica la comprensión lectora como una experiencia educativa transformadora.Por ello, reconocer y fortalecer el papel del docente como mediador de la lectura no es una opción metodológica, sino una condición esencial para garantizar el derecho de niñas y niños a aprender a leer de manera comprensiva desde sus primeros años de vida. Para lograr desarrollar y formarse como mediadores de lectura, se Para lograr desarrollar y formarse

como mediadores de lectura, se puede hacer a través de una estrategia desde lo individual o bien, encontrar en la colectividad el apoyo para la autoformación y el aprendizaje compartido.

Esta oportunidad de aprendizaje es susceptible a través del trabajo colaborativo, término que se define a partir de diferentes autores y se encamina al ámbito escolar y del nivel de educación básica, puesto que tiene diferentes acepciones determinadas por la naturaleza del entorno donde se aplica.

3.3 El trabajo colaborativo entre docentes

Como se ha visto, hablar de trabajo colaborativo tiene una variedad de significados, por lo que se considera oportuno acortarlo al campo de la educación y, específicamente, al nivel básico. En este sentido se retoma a Antúnez, quien expresa que el trabajo colaborativo es "un modo de trabajar de dos o más personas, compartiendo recursos, para alcanzar unos propósitos específicos durante un período de tiempo determinado" (Antúnez, 1999, p. 95). En el mismo orden de ideas, contamos con la definición que Valliant (2016) hace sobre el término y menciona "que es una estrategia de desarrollo profesional que funciona para compartir experiencias, estudiar, investigar y analizar de manera conjunta acerca de la propia práctica en un contexto institucional y social específico" (Valliant, 2016 citado por MEJOREDU, 2022, p. 14).

En el mismo orden de ideas, Calvo expresa que el trabajo colaborativo es un intercambio de experiencias sobre aquello funcional y disfuncional, pero que lo que busca es alentar la retroalimentación y generar la motivación para que la escuela pueda mejorar (Calvo, 2014).

Para reforzar estas definiciones, se retoma a la Secretaría de Educación Pública la cual ha utilizado el término "colaboración y trabajo en equipo" como uno de los Fines de la educación a partir del año 2017, en donde se determina que al concluir la educación obligatoria las personas deberán se capaces de participar de forma propositiva, constructiva para resolver problemas a partir de alternativas (Gamboa y Gutiérrez, 2017). Para años posteriores el término trabajo en equipo dejó de verse como sinónimo de trabajo colaborativo, puesto que en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se incluyó al primero como parte del aprendizaje colaborativo al cual define como la "construcción colectiva de conocimientos que llevan a cabo personas a partir de distintas fuentes de información mediante una diversidad de estrategias" (SEP, 2019) y el trabajo en equipo es una de dichas estrategias.

El aprendizaje colaborativo es un término que se utiliza para referirse a la construcción de conocimiento en las aulas desde la práctica dialógica, la resolución conjunta, la motivación y la responsabilidad individual con el propósito en conjunto (SEP, 2020). Si bien este término se presenta para hacer referencia a la colaboración, también es necesario acotar que se refiere a alumnas y alumnos, por lo que en cuanto a los docentes se retoma el término de revalorización docente la cual evoca la profesionalización, actualización y formación. Este término expresa la necesidad de los colectivos docentes de lograr formarse a partir de la investigación, el intercambio, la actualización y la participación en actividades académicas en congruencia con las necesidades pedagógicas y didácticas para que su intervención y práctica promueva el aprendizaje (MEJOREDU, 2022).

Para esta investigación se retomará la definición de trabajo colaborativo de Valliant (2016) quien afirma que es una estrategia de desarrollo profesional en donde la práctica dialógica es fundamental. En este sentido, MEJOREDU (2022) refuerza la idea al explicar que la práctica dialógica cobra especial importancia en la colaboración debido a que fomenta la comunicación asertiva, participación, cooperación y toma de conciencia que permiten la construcción de experiencias entre las personas que conforman la comunidad escolar.

Para que esta colaboración en el equipo docente se lleve a la práctica, requiere de prácticas democráticas, de participación voluntaria y apertura a la diversidad de opiniones, intereses y experiencias. Para ello, MEJOREDU (2022) desarrolla una serie de elementos clave que permiten trabajar colaborativamente:

- Definir un objetivo común acorde con necesidades y desafíos de la intervención pedagógica
- Asumir responsabilidades individuales y compartidas
- Asegurar la participación comprometida y activa
- Promover la relación simétrica y recíproca
- Interacciones basadas en el diálogo y la reflexión
- Permitir encuentres frecuentes

A partir de la Nueva Escuela Mexicana la revalorización docente ha tomado especial relevancia a través del desarrollo de liderazgos compartidos en donde la responsabilidad de la mejora educativa es de todos los integrantes, por ello hace hincapié en conformar espacios donde la apertura al intercambio y la reflexión sean prioridad con miras a transformar la propia práctica.

3.3.1 Liderazgo compartido como motor del desarrollo educativo

El liderazgo escolar debe entenderse no como un ejercicio vertical de control, sino como un proceso que moviliza a los equipos hacia objetivos comunes, fomenta el aprendizaje y promueve la innovación organizativa. Pozner (2000) lo define como un conjunto de procesos y prácticas que orientan a las personas hacia un propósito colectivo, mediante la influencia, la motivación y el diálogo. En este sentido, el liderazgo en el ámbito educativo implica crear condiciones para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, consolidando equipos que trabajan con visión compartida y corresponsabilidad.

Este tipo de liderazgo requiere habilidades complejas, ya que no se trata solo de diseñar y comunicar metas, sino de construir comunidad, sostener el compromiso docente y generar sentido de pertenencia. En un entorno educativo marcado por la incertidumbre y el cambio constante, el liderazgo debe ser dinámico, flexible y centrado en el acompañamiento pedagógico. Según Pozner (1997), el líder educativo tiene dos tareas primordiales: enfocar a la institución en su misión pedagógica y sostener la participación de toda la comunidad en torno al proyecto educativo.

El liderazgo compartido promueve la toma de decisiones en colectivo, la horizontalidad en las relaciones y la integración de la diversidad de saberes que cada miembro del equipo aporta. Como señala Pozner (2000), “la educación no es una tarea individual, sino un esfuerzo colectivo” en el que la confianza, la escucha y la corresponsabilidad son condiciones básicas para el cambio.

3.3.2 Comunidades de aprendizaje

Pensar a la escuela como una comunidad implica reconocer su condición dinámica, diversa e inacabada, en la que confluyen múltiples subjetividades, historias de vida y condiciones sociales. Esta visión permite comprender la riqueza de enfoques presentes en el entorno escolar, pero también la necesidad de darles sentido mediante la participación activa, la construcción de acuerdos y la acción colectiva.

Frente al modelo tradicional que concibe a la escuela como una estructura productiva orientada a la eficiencia y los resultados, se propone un modelo más humano y contextual, donde la comunidad se construye desde el reconocimiento de las personas, sus talentos, historias y capacidades. Como plantea Chanlat (1994), toda organización está influida por factores económicos, históricos, políticos, ambientales y culturales que condicionan las prácticas internas y deben ser considerados en cualquier intento de transformación.

La escuela es, en sí misma, un universo que alberga múltiples universos personales y colectivos. En este contexto, la construcción de comunidades de aprendizaje implica establecer relaciones horizontales, generar espacios de diálogo, reconocer los liderazgos emergentes y consolidar procesos de autogestión participativa. Sánchez de Horcajo (1991, citado en Barraza, 2003) destaca que la comunidad educativa no es un grupo homogéneo, sino una red de relaciones entre personas que participan en la toma de decisiones, más allá de ejecutar instrucciones.

Como plantea Cano (2003), desde una visión sociocrítica, la organización escolar debe analizarse en función de sus tensiones internas y externas, reconociendo el conflicto como parte inherente de la vida institucional. Solo así se puede avanzar hacia una transformación real, con base en la conciencia crítica, el diálogo genuino y la democratización de la vida escolar.

En este sentido, Pozner (2000) propone diversas acciones para fortalecer la vida colegiada y consolidar comunidades de aprendizaje:

- Reuniones de mediación pedagógica, donde se aborden conflictos y se generen acuerdos.
- Acuerdos colaborativos claros y consensuados, que orienten las responsabilidades colectivas.
- Capacitación en habilidades socioemocionales y gestión de conflictos.
- Espacios de retroalimentación constante, que permitan evaluar y ajustar las prácticas.
- Cultura del aprendizaje compartido, donde los conflictos se conviertan en oportunidades de mejora.

3.3.3 El trabajo colaborativo como apoyo al diseño de estrategias

El diseño e implementación de estrategias para favorecer la comprensión lectora en preescolar no puede concebirse como una tarea individual o aislada del docente en el aula. Por el contrario, requiere de una reflexión colectiva, sistemática y situada que permita analizar las prácticas, compartir experiencias, enriquecer enfoques pedagógicos y construir propuestas ajustadas a las necesidades reales de las niñas y los niños. En este contexto, el trabajo colegiado emerge como una herramienta fundamental para fortalecer la práctica docente, al propiciar espacios de diálogo profesional, colaboración horizontal y construcción compartida de saber pedagógico.

El trabajo colaborativo en los colectivos docentes permite identificar retos comunes, analizar críticamente lo que ocurre en el aula y generar alternativas creativas para abordar el desarrollo de la comprensión lectora desde distintas perspectivas pedagógicas. Este enfoque

fortalece la coherencia institucional entre niveles educativos y promueve una cultura de aprendizaje profesional continuo, donde el conocimiento no se impone, sino que se construye desde la experiencia situada.

En el marco de las políticas educativas en México, se observa una evolución en las formas de organización escolar. Durante los últimos veinte años, las agendas nacionales han colocado primero a la escuela al centro (SEP, 2011), luego al aprendizaje (SEP, 2017) y, con la Nueva Escuela Mexicana, a la comunidad (SEP, 2022). Este cambio de enfoque evidencia la necesidad de reconfigurar las estructuras escolares, transitando hacia modelos que promuevan el diálogo, la participación democrática y el liderazgo compartido como motores de transformación pedagógica y social.

Esta transformación también ha sido impulsada desde los organismos internacionales. La UNESCO (2000) reconoció que uno de los principales obstáculos para alcanzar la calidad educativa es que la administración escolar está centrada en tareas burocráticas, con escasa presencia de lo pedagógico, lo cual frena la innovación y genera resistencias al cambio. Es decir, las escuelas necesitan pasar de una cultura organizacional basada en la desconfianza y el control a una cultura profesional que valore la creatividad, la colaboración y la mejora continua.

En este sentido, la cultura escolar juega un papel clave. González (2003) define la cultura escolar como el conjunto de valores, normas, creencias y prácticas que se consolidan con el tiempo en una institución educativa. Esta cultura se expresa en tradiciones, rutinas y reglas implícitas que condicionan la forma en que interactúan sus miembros. Asimismo, se estructura en distintos niveles: desde los artefactos visibles, como el mobiliario o los documentos institucionales; hasta los supuestos tácitos, que son las creencias profundas que orientan el comportamiento. Comprender esta cultura permite identificar tanto las resistencias como las potencialidades para el cambio, y es esencial para transformar los entornos escolares en espacios más colaborativos y equitativos.

Desde esta perspectiva, la transformación educativa no puede dejarse al azar. Como plantea Nieto Cano (2003), el cambio en las organizaciones escolares requiere planificación, gestión estratégica y participación de todos los actores. Una gestión eficaz del cambio debe consolidar motivos compartidos, movilizar a la comunidad educativa, sostener el impulso colectivo y enfrentar la resistencia natural al cambio con liderazgo, confianza y visión compartida.

Así es posible reconocer que el equipo docente desarrolla el trabajo colaborativo en espacios sistemáticos de diálogo y reflexión conjunta en donde es posible compartir experiencias,

se analizan las prácticas y se construyen propuestas pedagógicas de forma horizontal. En estos encuentros se pueden generar estrategias ajustadas al contexto de las aulas, mismas que surgen desde la toma de acuerdos, la distribución de responsabilidades, la toma de decisiones de forma consensuada y la comunicación basada en la confianza. De esta forma, el intercambio profesional es una herramienta que abona al trabajo colaborativo, entendiendo a este no sólo como la suma final para la entrega de un producto, sino como un proceso.

El trabajo colaborativo tiene una articulación natural entre las propuestas de liderazgo escolar compartido y la construcción de comunidades de aprendizaje, pues las 3 conforman la base de una cultura institucional orientada al diálogo, la corresponsabilidad y la transformación pedagógica. Al ejercer el liderazgo de forma compartida, se promueve la horizontalidad en la toma de decisiones, se reconocen los diversos saberes y se generan las condiciones de participación activa para definir estrategias y metas. A su vez, estas dinámicas fortalecen la conformación de comunidades de aprendizaje, espacios en donde los docentes reconocen oportunidades, construyen el conocimiento desde la profesionalización, reflexionan de forma crítica y se comprometen con el aprendizaje de niñas y niños.

El trabajo colaborativo en el diseño de estrategias para la comprensión lectora no solo mejora las prácticas pedagógicas, sino que transforma profundamente la cultura institucional. Para que esta colaboración sea efectiva, es indispensable fortalecer el liderazgo compartido, reconocer la importancia del contexto, gestionar los cambios con sentido ético y pedagógico, y construir comunidades de aprendizaje comprometidas con el bienestar y el desarrollo integral de niñas y niños. Comprender la escuela como un espacio de transformación colectiva implica asumir que la mejora educativa no es posible sin la participación activa, reflexiva y corresponsable de toda la comunidad escolar.

A lo largo del presente marco teórico se ha expuesto que la comprensión lectora en el nivel preescolar constituye un proceso complejo, emergente y profundamente vinculado al desarrollo del lenguaje, la interacción social y los procesos mentales superiores. Lejos de concebirse como una habilidad exclusivamente asociada a la decodificación, la comprensión se manifiesta desde los primeros encuentros de niñas y niños con los textos, ya sea a través del lenguaje oral, las imágenes, el juego simbólico o la lectura mediada por el adulto. Esta visión, sustentada en los aportes de autoras como Isabel Solé, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, y desde el enfoque sociocultural de

Vygotsky, permite reconocer a las niñas y los niños como sujetos activos que construyen significado desde su entorno, saberes previos y experiencias culturales.

El análisis de las etapas del desarrollo de la comprensión lectora en la edad preescolar permite identificar niveles progresivos de apropiación del lenguaje y del pensamiento, desde la literalidad hasta la creación. Esta progresión no ocurre de manera lineal ni homogénea, sino en función del acompañamiento pedagógico que se brinda. En este sentido, el papel del docente se revela como un factor determinante, no solo como guía, sino como mediador cultural y estratégico, capaz de generar condiciones para que la lectura se convierta en una experiencia significativa, crítica y emocionalmente relevante.

Asimismo, al abordar estrategias didácticas concretas que permiten fomentar la comprensión desde edades tempranas, se ha destacado la importancia de prácticas como la lectura en voz alta, el uso del juego simbólico, la lectura de imágenes, las tertulias dialógicas y la activación de conocimientos previos. Estas prácticas no solo promueven habilidades cognitivas, sino que también fortalecen el vínculo afectivo con los textos y el desarrollo de la autonomía lectora.

En este proceso, la evaluación formativa se identifica como una herramienta clave para acompañar el desarrollo lector infantil desde una mirada cualitativa, interpretativa y contextualizada, que reconoce los avances, las hipótesis y las formas singulares en que construyen sentido. De este modo se puede reconocer que evaluar no es juzgar productos, sino comprender procesos, dialogar con las expresiones infantiles y retroalimentar la práctica docente.

Finalmente, se ha analizado el papel del trabajo colegiado, el liderazgo compartido y las comunidades de aprendizaje como componentes estructurales que sustentan el diseño e implementación de estrategias didácticas eficaces. Comprender la escuela como un espacio colectivo, dinámico y abierto a la transformación implica reconocer que el fortalecimiento de la comprensión lectora en preescolar requiere no solo de habilidades individuales, sino de una cultura institucional orientada a la colaboración, la reflexión crítica y la mejora continua.

En conjunto, esta investigación documental ofrece los fundamentos conceptuales y pedagógicos necesarios para sustentar la propuesta de intervención que se presenta en los capítulos siguientes, orientada a favorecer la comprensión lectora como un derecho, una necesidad y una oportunidad para que niñas y niños comprendan el mundo, a los otros y a sí mismos desde sus primeros años de vida.

Capítulo 4 Diseño de la investigación

4.1 Paradigma, enfoque y método

La investigación en las ciencias sociales requiere de un diseño metodológico que permita dar veracidad y confiabilidad a los resultados o conocimiento obtenido, por lo que la rigurosidad en el proceso es tan necesaria. En este apartado se desarrolla una ruta del diseño metodológico que guiará a la investigación y es necesario reconocer que se parte de un paradigma en el estudio de ciencias sociales, el cual está basado en un tipo de enfoque y resultando en la elección de un método en congruencia.

Cisterna Cabrera (2005) retoma los 3 tipos de interés según Habermas: interés técnico, práctico y emancipatorio, lo que deriva en paradigmas y de allí en metodologías investigativas. En el interés emancipatorio, que da lugar a las ciencias socio-críticas utilizan en su método las herramientas y procedimientos cualitativos complementando sus resultados con datos cuantitativos. En el caso de esta investigación se retoma este interés emancipatorio debido a la visión de transformación de la realidad que le caracteriza, pues se tiene como intención retomar una parte de la realidad para analizarla, comprender desde una crítica y proponer una estrategia de acción.

El término paradigma se usa para definir o describir las concepciones que una comunidad tiene sobre la forma de hacer conocimiento y donde comparten valores, postulados, normas, fines, creencias y lenguajes. En este caso usaremos el paradigma sociocrítico puesto que se encuentra orientado a ver la realidad con un propósito de transformación. De acuerdo con Bisquerra (1988) este paradigma surge de la Escuela de Frankfurt en donde la teoría crítica sería aplicada a la educación, fundamentado en que ni la educación es neutral y, por tanto, la investigación tampoco puede serlo, a través de la crítica al sistema educativo y las prácticas que en ella se llevan a cabo, se busca sensibilizar a quienes están implicados y contribuir a la transformación de las prácticas educativas.

Derivado de lo anterior podemos identificar que hay una clara inclinación hacia utilizar el enfoque cualitativo, toda vez que esta forma de hacer conocimiento se caracteriza por tratar de profundizar y comprender los fenómenos que estudia. En el caso de esta investigación se busca ahondar acerca de las prácticas que las docentes llevan a cabo para la promoción de la lectura y la estimulación de la comprensión lectora, de qué manera ayudan a que niñas y niños puedan

desarrollar habilidades que ellas mismas han trabajado en su persona y poder explicar su éxito o dificultad.

Finalmente, el método a seguir será de investigación acción que, de acuerdo con Elliot (1993 citado por La Torre, 2005) permite teorizar sobre la práctica docente llevando a descubrir y solucionar aquellos problemas que a los que se enfrentan; así como sobre los medios y los fines que se seleccionan para la finalidad de enseñar. Es por lo anterior que considero necesario reflexionar en torno a las estrategias de lectura que se emplean en el aula y la relación que tiene con alcanzar el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas y niños en el preescolar.

Así, se considera esta línea debido a que toma como objeto de estudio la práctica educativa y, en este caso, se retoma como objeto de estudio el uso de las estrategias didácticas que favorezcan la estimulación de comprensión lectora en niñas y niños de nivel preescolar. Por otro lado, permite que los participantes interpreten los resultados de acuerdo con sus lecturas de la realidad.

Es importante mencionar que esta investigación se suscribe en un entorno escolar, cuyas características de organización están regidas por lo que se conoce organización escolar o bien, la gestión de la escuela. En el año 2010, la Secretaría de Educación Pública (SEP), emite una serie de capacitaciones en torno a la gestión educativa, con la intención de promover que se amplíe la visión sobre la forma de resolver situaciones o alcanzar fines determinados en la administración y organización de un centro escolar y por ello publica el documento titulado Modelo de Gestión Educativa Estratégica. En dicho documento se define a la gestión como el campo en donde se crean pautas de acción de los sujetos con la intención de transformar o mejorar su actuar y lograr los fines perseguidos siendo acorde al contexto y las personas que lo componen.

En el campo educativo, se clasifica en tres categorías: gestión institucional, escolar y pedagógica (SEP, 2010). De acuerdo con lo expuesto, se deduce que la gestión no sólo tiene la intención de administrar una escuela, sino de conocer el contexto y a las personas que desempeñan un rol en ella, establecer fines y propósitos y definir cuáles son las acciones por emprender para alcanzarlos; en concordancia y pertinencia del contexto. Es relevante mencionarlo, puesto que las posibles limitantes o alcances de la investigación estarían influidas en gran medida por las características que se adhieren a la gestión; debido a ello, se retomarán dos de sus dimensiones: Gestión Escolar y Gestión Pedagógica.

En relación con ello Pozner define a la gestión escolar como “un conjunto de acciones, relacionadas entre sí que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar

la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con-para la comunidad educativa" (Pozner, 1997, pág. 47). Esta definición se refiere a la construcción de un proyecto pedagógico que sea orientador del actuar de la institución y cuya finalidad se centre en el logro del cambio educativo; en esta definición queda de relieve la importancia del rol de dirección al ejercer el liderazgo de una forma en que se trabaje en equipo con intención de incidir en la comunidad educativa.

De esta manera, la Gestión Escolar es parte de este trabajo de investigación, ya que de acuerdo con Bolívar (2015), la capacidad de mejora de los centros escolares se alcanza al promover la autonomía de la escuela cuando elige cuáles son los aspectos que requiere trabajar en mayor medida para mejorar los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, la SEP (2010) define a la gestión pedagógica como: "el quehacer coordinado de acciones y de recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al cumplimiento de los propósitos educativos. Entonces, la práctica docente se convierte en una gestión para el aprendizaje" (p. 62).

Es por lo anterior que se plantea también el trabajo a través del estudio de la dimensión de Gestión Pedagógica debido a que esta investigación tiene como propósito la mejora del aprendizaje de niñas y niños de educación preescolar a través de la práctica docente. De forma final, el alumnado es el receptor de las estrategias que se construyan a través del trabajo colaborativo de las docentes. En este caso, se trabajaría en conjunto como escuela para poder construir estrategias de promoción de lectura que estimulen la comprensión lectora, priorizando el trabajo colaborativo entre el colectivo docente.

4.2 Contexto Externo: Tacuba

De acuerdo con Casassus (2000) las escuelas son sistemas que operan interactuando con un contexto externo y también poseen un contexto interno. El primero está constituido por entidades como las familias, organizaciones sociales, economía en torno a las escuelas, el sistema legal, cultural y político. El segundo se compone de los miembros de la organización que comparten características que sólo comparten al ser miembros, en este caso se habla de docentes, directivos, alumnos y personal operativo. Es importante mencionar este aspecto para poder hablar de una escuela en cuyo seno se planea hacer este proyecto de investigación acción.

Tanto el contexto interno como el externo son relevantes cuando se requiere hablar de una escuela, por ello se retoma en esta investigación el contexto tanto externo como interno de la

institución del nivel preescolar. Es importante mencionar que para hacer la descripción de ambos, se toma como base la propuesta que Casassus realiza para definir ambos conceptos.

El Jardín de Niños se encuentra ubicado en la colonia Tacuba en la alcaldía Miguel Hidalgo, dentro de la Ciudad de México. Tacuba es un pueblo originario de la Ciudad de México denominado en sus orígenes como Tlacopan, cuya principal actividad económica estaba destinada al comercio de diferentes artículos, objetos, animales y alimentos, pero sobre todo de aditamentos para construir armamento. Se considera una de las zonas con mayor historia en la Ciudad, puesto que traza el inicio con la calzada principal que llegaba al señorío de Tenochtitlan, mismo que liberó a Tlacopan del yugo del señorío de Azcapotzalco (alcaldía con la que todavía colinda).

La colonia conserva algunos atractivos que dan fe de su importancia histórica; uno de ellos es la Parroquia y Ex Convento de San Gabriel Arcángel que comparte sus antiguas instalaciones con la estación Tacuba del Sistema Colectivo de Transporte Metro, de las líneas 2 y 7. En la actualidad continúa celebrándose la fiesta a San Gabriel Arcángel cada 24 de marzo, siendo parte de las festividades de la colonia, junto con el aniversario del Mercado de Tacuba, el 30 de septiembre.

Es un punto de alto flujo vehicular y peatonal al encontrarse el paradero de Tacuba donde llegan y parten a destinos dentro de la Ciudad de México y de la zona conurbada perteneciente al Estado de México. Por lo tanto, el alumnado inscrito no es necesariamente residente de la colonia, algunos son hijos e hijas de comerciantes, locatarios, vendedores ambulantes y trabajadores de los alrededores.

El plantel se encuentra en un área de tipo habitacional y comercial, en sus alrededores hay casas y edificios habitacionales, así como algunos comercios de papelerías, tiendas de abarrotes, mercado, mini supermercados, tiendas de distribución de mercancía importada y comercios ambulantes e informales. Asimismo, se encuentran escuelas públicas y privadas, estación de Bomberos, Módulo de Policía, Fiscalía General de Justicia, Registro Civil.

En esta zona de alta afluencia de personas también se presentan múltiples denuncias de robo a transeúnte con y sin violencia y robo a transporte público. De acuerdo con cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana del último trimestre del 2023, la colonia Tacuba fue considerada como la que mayor inseguridad representa, ya que contó con un total de 173 carpetas de investigación en donde 127

fueron por robo con uso de violencia, 17 robos de vehículos y 14 robos a negocio con violencia (INEGI, 2023).

En estos espacios se observa a niñas y niños de edades diversas pasar tiempo sin supervisión en los lugares de trabajo de sus padres, a veces solos o con más niñas y niños de su edad o mayores. Se observa también la práctica de mendicidad, personas en situación de calle, prácticas de narcomenudeo, así como de consumo de estupefacientes y drogas reguladas como el alcohol y el tabaco, lo anterior, tanto en adultos como en menores de edad. En los espacios del entorno se encuentran basureros clandestinos que hacen los mismos vecinos de la zona o que forman parte de los desechos de comerciantes ambulantes.

4.3 El contexto interno: El Jardín de Niños

El Jardín de Niños es exprofeso por lo que se cuentan con diferentes espacios para la realización de las actividades, está diseñado en dos niveles por lo que se cuenta con escaleras de uso cotidiano y de emergencia. Se cuenta con salón de usos múltiples, 5 aulas exprofeso utilizadas como salón de clases, una habilitada para salón de clases, 1 supervisión (sin uso), una dirección, comedor y patio principal.

En el Jardín de Niños existe una organización completa, contando con una directora que ejerce un tipo de liderazgo que surge a partir de lo que Cano (2003) define como organizaciones escolares desde el paradigma positivista, puesto que la organización que se vive al interior se basa en una toma de decisiones donde se recopila la información necesaria y se pone al servicio de los órganos competentes. Sin que exista un análisis o reflexión acerca de para qué o cómo usarla para lograr transformar la realidad o las prácticas que se llevan a cabo al interior.

De acuerdo con la misma autora, se puede identificar que el ejercicio del modelo directivo se basa en la toma de decisiones en la cima de la organización y se distribuyen de forma descendente (Cano, 2003), puesto que por lo general, la directora organiza y expresa las tareas que deben llevarse a la práctica, inquiriendo únicamente acerca de la opinión para la aprobación o desaprobación de la propuesta, pero buscando siempre convencer al colectivo de llevar a cabo lo que ha puesto sobre la mesa.

En este sentido, Casassus (2000) propone que existen diferentes modelos de gestión y que en cada uno se ha planteado una mejor forma de entender el sistema educativo y llevarlo al logro de objetivos, el más conocido y difundido hasta nuestros días es el de visión normativa en donde

se distingue que el ejercicio de gobierno es vertical y jerárquico. Al reflexionar sobre ello, se identifica que esta es una circunstancia que se vive no sólo al interior de la escuela sino en el sistema educativo nacional; pues se pretende que el crecimiento de la oferta educativa sea exponencial y cuantitativo en cuanto a indicadores como el acceso, permanencia y egreso oportunos.

Respecto a la escuela, en cuanto a la visión normativa, se pueden observar cuando se lleva a cabo una planeación centrada en el establecimiento y logro de objetivos que pueden ser medibles y cuantificables, con la intención de brindar resultados a la comunidad de familias. En este sentido se observa que hay una intención de concebir a la escuela como un espacio que administra recursos y elabora una planeación que sigue para el logro de resultados. Así las forma en que se organiza el jardín de niños, está relacionada con la visión normativa de la directora.

La organización de diferentes actividades pedagógicas y didácticas dentro del Jardín de Niños se desarrollan a partir de comisiones que desempeñan las docentes, en donde son encargadas de: difundir información, planear actividades para promover actitudes o acciones con las familias, desarrollar un sentido de pertenencia a la comunidad, hacer uso de los materiales y espacios de la escuela. En el caso de la autora de esta investigación, se tiene la comisión de la Biblioteca Escolar y la Estrategia Nacional de Lectura.

En el ciclo escolar 2023-2024 se planifica la estrategia didáctica “Canasta Viajera”, la cual es producto de la comisión arriba mencionada. Esta actividad permite trabajar con los procesos de atención, memoria y expresión oral; todo, a través de la lectura en voz alta de cuentos y textos seleccionados de la Biblioteca Escolar. En la actividad las docentes leen a niñas y niños, buscando que expresen por qué el cuento fue, o no, de su agrado, con qué aspectos de su vida cotidiana lo relacionaron y por qué recomendarían a más personas que lo lean.

A partir de desempeñar el rol de comisionada en la Biblioteca Escolar del Jardín de Niños A. M. se cuenta con la posibilidad de proponer estrategias de intervención con la finalidad de llevarlas a la práctica por cada docente. Se propone entonces, desarrollar un diagnóstico y planificar actividades en colaborativo para llevar a cabo una estrategia general y una particular por aula. La primera se encuentra a cargo de la comisionada de la Biblioteca Escolar y la segunda bajo la responsabilidad de cada docente y compartiendo resultados en los Consejos Técnicos Escolares y de Formación Continua; pero en todo momento bajo la coordinación de la comisionada.

La escuela cuenta con una Biblioteca Escolar que se compone de una colección de 452 libros, de los cuales 398 forman parte de las colecciones “Pasos de Luna” y “Al sol solito” editadas por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, el resto de los libros fueron adquiridos por los recursos donados del Comité de Alimentos del Comité Escolar de Participación Social en los últimos 5 años. De estos materiales impresos, 45 han sido digitalizados y se encuentran al alcance de la comunidad escolar para poder ser vistos y leídos en casa, ya que el préstamo a domicilio es una actividad que no se lleva a cabo en la escuela.

La Biblioteca Escolar se encuentra contenida en unos muebles dentro del salón de Usos Múltiples, por lo que es inusual que las docentes usen este espacio, ya que de forma diaria se encuentra ocupado para otro tipo de actividades; por ello los materiales se prestan en las aulas y circulan a través de la Canasta Viajera. Esta situación ha ayudado a que, tanto docentes como niñas y niños, conozcan los materiales con los que la escuela cuenta; incluso los utilizan cuando las familias acuden a leer a la escuela.

Por otro lado, cada salón cuenta con una biblioteca de aula, con colecciones que oscilan entre los 25 y los 70 libros, dependiendo del salón de clases. Esta situación se debe a que, en algunos años y por diversas circunstancias, se hacía préstamo del material en condiciones de descuido, provocando que los libros se deterioraran, rompieran o desaparecieran hojas. Debido a lo anterior, el préstamo de Biblioteca Escolar ha cobrado mayor relevancia. Este aspecto es fundamental, ya que no se trata sólo de contar con estrategias para leer, sino de tener también los recursos materiales para poder hacerlo, en este caso, los libros.

4.4 La población escolar

El personal consta de: una directora, una subdirectora, una especialista de la Unidad De Educación Especial e Inclusiva (UDEEI), 5 docentes con turno completo, 2 docentes con medio turno cada una, docente de inglés, docente de educación física y docente de acompañamiento musical; así como asistente educativo, conserje, asistente de servicios, cocinero y 3 auxiliares de cocina.

La mayoría de las docentes cuenta con diferentes capacitaciones, formaciones y actualizaciones que abonan en el intercambio de experiencias pedagógicas. El ciclo escolar 2022-2023, se intentó implementar una Red de Colaboración Pedagógica que, por los diferentes tiempos,

no fue posible continuar con ella; sin embargo, existe una disposición por parte de la mayoría del colectivo para conformar actividades que impliquen la participación de todas.

La matrícula inscrita corresponde a 118 niñas y niños de entre los 2 años 9 meses y los 5 años 10 meses.

4.5 Informantes clave

En el método de investigación acción se requiere contar con personas que serán participantes de la propuesta de transformación, de acuerdo con Latorre (2005) debido a que en este método se trata sobre la práctica, los participantes serán los profesores, quienes estarán involucrados en las fases de la investigación debido a que se requiere de un trabajo colaborativo asumiendo un compromiso con la mejora educativa.

En cuanto a esta investigación se propone que los informantes clave sean las docentes frente a grupo del Jardín de Niños, pues podrán compartir experiencias y conocimientos respecto a cómo trabajar la comprensión lectora en preescolar y los resultados obtenidos durante su experiencia docente. Por otro lado, se propone retomar las experiencias del equipo directivo durante el acompañamiento a las docentes en el desarrollo de su práctica pedagógica.

Las informantes clave son 7 docentes cuya formación es la Licenciatura en Educación Preescolar, al igual que la subdirectora y la experiencia docente oscila entre los 5 y 28 años de servicio. Por su parte, la directora cuenta con 23 años de servicio y tiene formación inicial como Licenciada en educación preescolar y una Maestría en Educación.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En este apartado se recuperan las estrategias o técnicas que se utilizarán para la recogida de información, mismas que Bisquerra (1988) reconoce como los procesos interactivos entre el investigador y los investigados con la finalidad de obtener datos que son relevantes por su riqueza y particularidad. En este sentido, se reconoce que son estudios cualitativos que registran datos sobre el escenario que es objeto de interés y retoma la perspectiva en las palabras de los participantes.

Los instrumentos que serán utilizados en esta investigación son elegidos a partir de las características que se busca retomar, por lo que se utilizará como técnica la entrevista estructurada y como instrumento una guía de entrevista; ambas son caracterizadas por Soriano Rojas (2013)

como parte del enfoque cualitativo que permite recuperar información que será procesada y analizada sin mayores dificultades.

La confiabilidad que los instrumentos puedan tener parte de la racionalidad que los investigadores sociales han llamado hermenéutica, la cual es definida por Cisterna Cabrera (2005) como la forma de abordar una realidad y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación que tienen validez y confiabilidad a raíz de la rigurosidad con la que se maneja el investigador. Este proceso es subjetivo por lo que la forma en que el investigador está involucrado en todos los procesos de la investigación que luego obtendrá resultados para colectivizar y discutir con la comunidad académica. Por lo anterior es que la confiabilidad y validez de los instrumentos se realiza a través del pilotaje

La entrevista semiestructurada es una técnica en donde se busca obtener información a partir del diálogo y de forma personalizadas, en ella se busca rescatar las vivencias, experiencias, creencias, actitudes, valores, opiniones en relación con el tema que se estudia. De acuerdo con Bisquerra (1988) existen diferentes tipos de entrevista: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas; en esta investigación nos centraremos en la entrevista semiestructurada, debido a que permite ir entrelazando la información y comprender de forma holística la realidad que se estudia.

Se elige esta técnica debido a que se utiliza para orientar la investigación cuando el material informativo es insuficiente acerca de aspectos específicos que se requiere investigar. En el caso de esta investigación se busca fundamentar, a través de la experiencia, opinión y evidencias de las docentes, el alcance del desarrollo y estimulación que la comprensión lectora tiene en niñas y niños de nivel preescolar. De acuerdo con Soriano Rojas (2013) esta es la riqueza de los informantes clave pues reflejan el sentir del conglomerado en el que viven.

Instrumento guía de entrevista

En la técnica de entrevista semiestructurada se cuenta con preguntas que son abiertas y parten de un guion que contiene de antemano la información que es necesaria y relevante de obtener (Bisquerra, 1988). En esta investigación, las preguntas se encuentran redactadas de forma abierta con la intención de recuperar los matices que se brindan en el intercambio de la conversación. Este instrumento permite que se base en un diálogo permanente durante el tiempo que se lleva a cabo la entrevista, existe una base preexistente, pero hay flexibilidad para incorporar la visión del entrevistado en su totalidad, sin tener que ser concreto.

4.7 Categorías para el diagnóstico

En el caso de la investigación el diseño de los instrumentos se basa en las sugerencias de Cisterna (2005) quien explica que aquellos investigadores que recién se integran a la actividad, deben contar con diferentes herramientas que les permitan estudiar el hecho o situación a partir de tópicos específicos que pueden surgir de los mismos objetivos, tanto el general como aquellos que son de tipo específico. La autora denomina a estas categorías como apriorísticas, puesto que pueden surgir antes de que ocurra la recopilación de la información o durante esta misma.

Es así como en esta investigación, a partir de realizar la investigación documental en el Marco Teórico, se identifican las categorías y subcategorías, que se relacionan con la práctica docente y se encuentran desglosadas en la tabla 1 para una lectura dinámica:

Tabla 1

Categorías y subcategorías

Ámbito temático	Categorías	Subcategorías
Comprensión lectora en educación preescolar	Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños
	Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	• Retos • Experiencias • Éxitos • Resoluciones • Observaciones en los procesos • Formas • Libros • Autores • Temáticas

	Sistematización de estrategias de lectura para desarrollar la comprensión	• Estrategias • Planificación de la lectura • Evaluación • Seguimiento • Valoración
	El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura • Formación hábito lector • Propósitos de la lectura • Disfrute de la lectura • Fomento
	El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar estrategias para la comprensión lectora	• Formación continua • Conocimiento de la estrategia de lectura • Rol en la formación

Fuente: Elaboración propia

4.8 Instrumentos para el diagnóstico

En la realización de la entrevista se retoma a las docentes frente a grupo que se encuentran en los tres grados de preescolar, con la intención de conocer de qué forma han llevado a cabo la estrategia de lectura durante su experiencia docente; así como la forma de enfocarla para desarrollar la comprensión, lo anterior a través de una entrevista semiestructurada (anexo 1). Asimismo, se trabajará con el personal directivo (directora y subdirectora de gestión) para conocer su opinión sobre las formas en que las docentes llevan a cabo esta estrategia y qué orientaciones han brindado para la mejora de la práctica docente, de igual forma, se hará con una entrevista semiestructurada (anexo 2). Este recurso informativo es de vital importancia debido a que se busca conocer no sólo la opinión de las docentes, sino del equipo en general, por ello al realizar la entrevista con las autoridades acompañantes se abre el panorama para realizar un diagnóstico en donde sea posible conocer las concepciones y prácticas actuales acerca del desarrollo de la comprensión lectora en preescolar.

4.9 Análisis de resultados del diagnóstico

Este apartado tiene la intención de dar a conocer al lector los hallazgos obtenidos mediante la realización de entrevistas a informantes clave para la investigación; en este caso, la información se adquiere a partir de la opinión de docentes y autoridades del Jardín de Niños A. M. El instrumento de entrevista fue aplicado a 6 docentes, subdirectora y directora. Esta acción se lleva a cabo para identificar cuáles son sus concepciones, experiencias, formas de intervención, sistematización de actividades y propuestas en torno al trabajo con la lectura en las aulas.

Como antes se ha mencionado, en la enmarcación del contexto interno y externo, la autora se desempeña como comisionada de la Biblioteca Escolar y se tiene como función planificar actividades que sean llevadas a cabo por el colectivo, con la intención de desarrollar habilidades diversas en niñas y niños, tales como: atención, escucha, memoria, evocación, imaginación, participación, congruencia, coherencia y vocabulario. Debido a lo anterior se presenta la oportunidad de investigar a qué se debe que las docentes reporten, durante la elaboración colegiada del Plan Analítico Escolar, que niñas y niños muestran dificultad por atender indicaciones, ejecutar instrucciones o comprender indicaciones para llevar a cabo una actividad. La inquietud surge a partir de reconocer que, de acuerdo con la planificación de la comisión de Biblioteca Escolar, estas habilidades se han trabajado de forma constante a través de la lectura diaria en las aulas utilizando los recursos disponibles de la escuela.

Así, se inicia una investigación que conlleva no sólo la práctica docente, sino también la conceptualización respecto a la comprensión, con la intención de diseñar una propuesta de intervención para promover una actividad de las educadoras orientada a alcanzar mejores resultados en el desarrollo de las habilidades mentales antes mencionadas. Con base en los resultados de este diagnóstico es posible plantear una propuesta de intervención en la escuela, con la intención de trabajar en torno a la problemática identificada y así, atender a las condiciones específicas de este contexto.

A lo largo de este informe diagnóstico, la o el lector será testigo de los hallazgos, mismos que se encuentran organizados por las categorías mediante las cuales se diseñó el instrumento de entrevista y cuyo análisis parte de la triangulación entre Figuras, es decir, entre las personas que participaron como docentes, subdirectora y directora. Así mismo, la triangulación también se realiza tomando como referente las propuestas teóricas que se recuperan en el Marco Teórico y que

sirven para fundamentar algunas de las opiniones vertidas tanto por las docentes como parte del mismo análisis.

En este informe diagnóstico se encuentra la información del anexo 3 con la intención de facilitar la lectura y dar continuidad en la investigación. De acuerdo con Cisterna Cabrera (2005) una propuesta para hacer la triangulación de la información se puede realizar a través de organizar la información tanto con los informantes clave como con la recopilación teórica. En esta investigación, esta propuesta se utiliza a través de organizar la información recopilada en una tabla (anexo 3) que contiene como ítems las categorías de las entrevistas y en cada celda los resultados por informante. Posteriormente, se integran 3 columnas que contienen las coincidencias, diferencias y la conclusión a la que se llega a partir del análisis teórico. Dichas conclusiones son las que se presentan a continuación.

Las categorías que orientan a este informe diagnóstico son:

1. Conceptualización de la comprensión lectora. Busca conocer la caracterización que las docentes hacen sobre las condiciones en que se desarrolla la comprensión lectora en el nivel preescolar
2. Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura. Identificar de qué forma las docentes llevan a cabo la estrategia de lectura para poder desarrollar la habilidad de comprensión lectora.
3. Sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión. Distinguir el efecto que las estrategias docentes utilizadas para promover la lectura en preescolar tienen en la estimulación de la comprensión lectora
4. El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión. Identificar la relación que las docentes establecen entre su intervención pedagógica y la formación de lectores que logren comprender.
5. El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar la comprensión lectora. Identificar de qué manera las docentes encuentran la guía para llevar a cabo la estrategia de lectura que favorezca la comprensión lectora.

4.9.1 Hallazgos sobre la conceptualización de la comprensión lectora

En ambos informantes se identificó que no hay una claridad acerca del proceso de la comprensión lectora, no se hace un manejo de autores o teorías para sustentar las opiniones; pese

a que se realiza una caracterización del proceso, no se observa claridad en este aspecto. Asimismo, sólo las autoridades retoman a la lectura de imágenes como un aspecto de la interpretación y elemento de la comprensión; las docentes obviaron esta práctica, ya fuera por mantenerla como actividad rutinaria a la cual no se le ha dado un propósito o porque no se trabaja de forma específica.

Lo anterior se interpreta a partir de las entrevistas, en donde hubo que cuestionar a tres de las docentes cuando mencionaron que llevaban a cabo el uso de "viñetas" o pictogramas con los cuales establecen la rutina del día y las actividades que llevarán a cabo. Al realizarla de esta forma, niñas y niños aprenden a interpretar el significado de las imágenes, los pictogramas e, incluso, a asociar las imágenes con las palabras que representan. Esta acción se soslaya en la entrevista, puede ser debido a que la docente que entrevista conoce la estrategia, por lo que se pide profundizar en la descripción de la actividad para ayudar a que las docentes identifiquen esta acción de importancia como parte del proceso del desarrollo de la lectura.

Por otro lado, si bien las autoridades expresaron algunas características y manifestaciones de la comprensión a través de la lectura, tampoco logran establecer una secuencia o niveles de desempeño basadas en alguna corriente teórica. Bajo este hallazgo se identifica que no cuentan con los referentes necesarios para establecer, junto con las educadoras, cuáles son las características de la comprensión lectora y, por tanto, cómo diseñar actividades que lleven a niñas y niños a transitar por este proceso.

4.9.2 Hallazgos sobre la promoción de la comprensión a través de la lectura desde la práctica educativa

Al cuestionar a las docentes sobre su práctica educativa con relación a la lectura, se encontró que sus experiencias con relación a este tema son similares respecto a las herramientas que utilizan para leer con su grupo. Se encontró que todas las docentes utilizan la lectura en voz alta como una actividad central y una de ellas mencionó utilizar la lectura autónoma de imágenes y la exploración de libros (además de la lectura en voz alta). También expresaron que al hacer la lectura en voz alta realizan modulaciones en la voz, entonaciones según la emoción del personaje y dramatizaciones a través de guiñoles.

La mayoría expresa que uno de los retos a los que se ha enfrentado, es la falta de recursos materiales como los libros o material para la dramatización. Es así como, aunque mencionan llevar a cabo la lectura diaria en el aula, no cuentan con las herramientas necesarias para dar un giro a la

forma de intervenir y diversificar las actividades de lectura para alcanzar la comprensión. Contrario a lo expresado por las docentes, las autoridades tienen la percepción de que no se trabaja esta actividad ni se hace uso de los materiales que están disponibles en la escuela.

Otro aspecto que se encuentra confrontando es en el cual las docentes mencionan que utilizan la lectura para diversos propósitos y hacen uso de libros que existen en la escuela, con la intención de atender las necesidades y características de su grupo; no obstante, las autoridades creen que sólo se realiza la lectura de forma espontánea sin tener claridad sobre lo que quieren alcanzar.

Encontrar esta diferencia entre lo que las docentes mencionan sobre su práctica y lo que las autoridades expresan haber observado, habla sobre una discrepancia en torno a la actividad de lectura en la escuela y nos puede llevar a pensar en dos posibilidades: la primera, que las autoridades desconocen lo que ocurre en las aulas o, la otra posibilidad, podría centrarse en que las docentes simularon sus respuestas y las centraron en torno al deber ser más allá de lo que realmente llevan a la práctica.

El alcance de las dos posibilidades tiene una respuesta en la gestión escolar pues, en el primer escenario donde las autoridades son protagonistas, se desconocen las actividades diarias en las aulas, llevando a una concepción que no se sostiene de evidencias. En el segundo escenario, donde las docentes responden con base en el deber ser, refleja la creencia de tener que ser poseedoras de conocimiento sin asumirse como investigadoras para alcanzar la autoformación basada en la autoevaluación y análisis de la propia práctica docente.

4.9.3 Hallazgos acerca de la sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión

Al respecto, las docentes expresan que la lectura se planifica con base en el plan de estudios para que puedan conocer qué han entendido niñas y niños de la lectura y si su propósito se ha logrado cumplir; no obstante, las autoridades consideran que no hay una planificación de la lectura, que no existe una evaluación y tampoco se retoman los cuestionamientos a niñas y niños, sino que la práctica de evaluación se limita a recuperar aspectos relevantes de la narración o mencionar a los personajes o recordar el título del cuento. En relación con lo anterior las autoridades opinan que a las docentes se les dificulta trabajar con la lectura debido carencias en la formación continua, lo

cual repercute en no contar con diversas estrategias que las lleven a promover el desarrollo de la comprensión a través de la lectura.

Nuevamente en los hallazgos de esta categoría, se reafirma la creencia en torno a la falta de planificación de la lectura, pues las autoridades consideran que no se ha logrado un desarrollo de la comprensión a partir de la lectura; asimismo incluyen el desarrollo de habilidades como la escucha y la atención asociándolo con la falta de lectura en las aulas. En contraste, las docentes expresan que hay una planificación basada en el plan de estudios y, además, se retoma para atender a diversos propósitos; sin embargo, durante las entrevistas expresaron no llevar a cabo una evaluación sistemática que pueda dar cuenta de la comprensión al leer de niñas y niños, ni de forma individual ni grupal.

En esta categoría hay dos hallazgos que son relevantes para la investigación: el primero se relaciona con la falta de estrategias docentes para poder evaluar la lectura de forma sistemática, lo que no les permite llevar un registro auténtico y validado sobre los avances de niñas y niños en cuanto a las habilidades de orden superior que mencionaron. Este punto es importante porque las docentes, al no contar con un instrumento o registro sistemático, carecen de la posibilidad de comparar los puntos de inicio y los avances en cuanto a estos procesos del pensamiento.

En segundo lugar, se identifica como descubrimiento importante el abordaje de la formación continua como punto necesario para la atención de la actividad de lectura con una finalidad y propósito acorde a las necesidades y características de niñas y niños. Se reconoce, por parte de las autoridades y una de las docentes, que no se cuenta con la formación necesaria para promover el desarrollo de la comprensión a través de la lectura, toda vez que es un proceso que se ha aprendido a través de lo empírico. Esta información es valiosa pues se reconoce como pertinente el aprender acerca de un proceso que se lleva a cabo de forma cotidiana, para poder darle un sentido pedagógico.

4.9.4 Hallazgos acerca de la formación de hábitos de lectura para la comprensión como función del rol docente

El personal docente y de dirección coincide con que la lectura desarrolla las habilidades de orden superior como la memoria, atención y lenguaje. En este último aspecto identifican que se puede desarrollar el vocabulario, fluidez al hablar, pronunciación y también desarrollo de habilidades sociales como la escucha atenta y el respeto a la participación de los demás. Además,

reconocen que la lectura ayuda a acceder a diferentes formas y fuentes de información para que construyan el conocimiento.

Asimismo, se reconoce que la mediación entre la lectura y los niños se realiza a través de adultos que son responsables de su educación, por lo que los entornos deben ser idóneos para llevar a cabo esta actividad; tanto en la escuela como en la familia. Cuando la lectura se trabaja de forma intencional en donde no sólo se desarrolla el gusto por leer, sino se cuenta con un propósito, se puede lograr el análisis, la síntesis y la comprensión, dichas habilidades son acorde con la edad preescolar.

En el discurso, las docentes consideran a la lectura como relevante para el desarrollo de niñas y niños no sólo en un área específica pues tocan puntos respecto a las funciones cognitivas, sociales y de construcción del conocimiento. En este último se expresa que, a través de la práctica de lectura, se puede conocer más sobre un tema que puede surgir del interés o necesidades del grupo; pero también para abordar una situación emergente donde se requiera resolver un problema. Así, las docentes reconocen que la lectura no puede ser una práctica sin propósito, ya que busca atender a diversas metas u objetivos y son ellas quienes lo determinan a partir de la vinculación con el plan de estudios.

En conclusión, se puede determinar que las docentes y autoridades reconocen a la lectura como una herramienta valiosa y fundamental para llegar a la comprensión, siempre y cuando el propósito quede claro y la intención sea manifiesta para saber qué han entendido niñas y niños. Incluso, consideran que habilidades como la reflexión, la síntesis y el análisis son susceptibles de alcanzar al hacer válida la condición antes mencionada.

4.9.5 Hallazgos sobre el acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar la comprensión lectora

En este sentido, las docentes no consideran a la figura de autoridad como la indicada para brindarles el acompañamiento pedagógico, sino que lo asocian con recibirlo por parte de la persona encargada de la comisión de Biblioteca Escolar y Programa de Lectura. Se observa en las docentes la expectativa de recibir apoyo para identificar las acciones, actividades, estrategia, herramientas o recursos que son pertinentes para atender a las necesidades y características de sus grupos y vincularlas con la lectura.

En relación con lo anterior, las autoridades manifiestan que no brindan un acompañamiento pedagógico a las docentes sobre el trabajo con la lectura para lograr la comprensión debido a diversos factores, principalmente la falta de tiempo, lo que ha llevado a no darle prioridad a la orientación en este aspecto. También expresan dar por hecho que los materiales y recursos se encuentran disponibles para que el colectivo docente lo utilice de acuerdo con sus necesidades.

En función de lo anterior, se identifica que, tanto autoridades como docentes, requieren de formación continua respecto al tema para poder orientar la práctica educativa y para ello proponen que se abran espacios dentro de la escuela para que, entre docentes, exista la posibilidad de intercambiar ideas, actividades y experiencias exitosas para abordar la lectura y alcanzar la comprensión.

Esta circunstancia habla de un colectivo con entusiasmo y motivación por aprender unas de otras, aunque no tenga claridad de cómo llevarlo a cabo desde las posibilidades de horizontalidad y liderazgos emergentes. Ninguna asume el liderazgo de forma individual para expresar su preferencia por realizar en concreto acciones que lleven al colectivo a conformar una comunidad de aprendizaje. Cuando se les pide que expresen cómo les gustaría participar en una experiencia de formación docente, ellas se remiten a intercambiar y compartir, pero sin profundizar, debatir, argumentar o probar las experiencias presentadas.

4.9.6 Conclusiones del diagnóstico

Después de llevar a cabo la recuperación de la información que las figuras docentes y autoridades tuvieron a bien brindar, hay 3 conclusiones que giran en torno a la formación continua para trabajar la comprensión a través de la lectura, el acompañamiento pedagógico y la creación de espacios para la generación de una comunidad de aprendizaje. Estas conclusiones son extraídas a partir de analizar la información y confirman el supuesto planteado al inicio de esta investigación, en donde se identifica que las docentes consideran posible de alcanzar la comprensión lectora en niñas y niños a partir de ciertas manifestaciones; sin embargo, se encontró con una diversidad que refleja la falta de consenso del colegiado para establecer qué es la comprensión lectora, cómo se desarrolla, cuáles son sus características y cómo es posible fomentarla.

Por lo anterior, es necesario que el significado de la comprensión lectora sea compartido por el colectivo, a través de una construcción en colegiado, generada desde la investigación y el intercambio entre las docentes. Así no sería un trabajo aislado y en solitario de cada docente, sino

que se conocería el punto de partida y la meta a alcanzar de forma colegiada a partir del trabajo colaborativo.

Lo anterior requiere de surgir con un acompañamiento pedagógico, este que las docentes identifican y delegan en la Comisión de Biblioteca Escolar y que debe estar a cargo de la figura directiva, pues es ella quien cuenta con las facultades para visitar las aulas y lograr hacer un compilado de prácticas que se llevan a cabo, tanto exitosas como no, para poder enarbolar coincidencias y diferencias entre las intervenciones de las docentes. Es debido a esto que se requiere de una guía a partir de la experiencia de la autoridad, pero sin perder de vista que la formación parte del colectivo porque es para todo el colectivo.

En este aspecto, la figura directiva tendría que resignificar qué es la lectura, por qué es importante, qué rol le corresponde en la promoción de esta estrategia y cómo se puede vincular para favorecer la comprensión. Sin duda son tareas que, además de complejas, requieren de una decisión y compromiso a nivel individual para poder motivar al resto del colectivo a emprender acciones que sean del beneficio para la comunidad escolar. Por ello se identifica que la responsabilidad de la formación continua podría ser compartida y, si bien el acompañamiento pedagógico es función de la directora, con la práctica colegiada, se lograría comprometer a todas las figuras en el diseño e implementación de las acciones planificadas.

Finalmente se reconoce que la creación de espacios para el intercambio docente es una necesidad del colegiado, pues expresan que les gustaría contar con un momento oportuno para llevar a cabo el intercambio y aprendizaje sobre actividades de lectura que sean promotoras del gusto literario, pero que también apuntalen al logro de habilidades superiores del pensamiento e, incluso, se pueda alcanzar el desarrollo de la comprensión. Así, se reconoce al establecimiento de comunidades para el aprendizaje como una propuesta que lleve a todas las figuras a realizar acciones para aprender, intercambiar y construir acciones basadas en la estrategia de lectura y lograr la comprensión en el nivel preescolar.

En este sentido existen dos posibilidades; la primera de ellas está planteada de acuerdo con la visión de las docentes y una de las autoridades: llevar a cabo un trabajo colaborativo colegiado para conformar una comunidad de aprendizaje y aprender sobre la estrategia de lectura para la comprensión. En esta posibilidad, el colectivo de figuras pedagógicas estaría estableciendo un intercambio basado en la horizontalidad, base para el trabajo colaborativo, que derive en la autoformación, el diseño de actividades, intercambio de ideas y recursos para poder *codiseñar* una

estrategia que atienda de forma específica a las necesidades de niñas y niños del Preescolar en el proceso de desarrollo de la comprensión a través de la lectura.

En la segunda posibilidad, derivada de la visión de la autoridad 2, si bien no queda descartado el trabajo colaborativo, la horizontalidad quedaría desvanecida debido a que no se buscaría que emergiera ningún tipo de liderazgo durante el proyecto, sino que de inicio sería asumido por la figura directiva. En este escenario pueden surgir posibles desencuentros al no permitirse las ideas que se propongan y se tomen en cuenta sólo las ideas preconcebidas de esta figura. Al ser una posibilidad muy latente debe ser tomada en cuenta debido al estilo de liderazgo y gestión que la autoridad ejerce, por lo que la propuesta de intervención que se realice tendrá que visibilizar este obstáculo para establecer acciones que ayuden a superarlo.

Capítulo 5 La intervención: Construyendo acciones para aprender a leer el mundo

Este capítulo presenta la propuesta de intervención pedagógica derivada del diagnóstico realizado con figuras docentes y autoridades escolares, en el que se identificaron diversos factores que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora en el nivel preescolar. Entre los hallazgos más relevantes se destaca la necesidad de fortalecer la formación continua del colectivo docente en torno al concepto de comprensión lectora, así como de establecer un acompañamiento pedagógico claro y sostenido, y de generar espacios que favorezcan la construcción de comunidades de aprendizaje comprometidas con la mejora educativa.

A partir de estas conclusiones, se plantea una intervención que parte de la premisa de que leer no es únicamente decodificar textos, sino una forma de comprender y transformar el mundo, como lo han señalado los marcos teóricos revisados en los capítulos anteriores. Para ello, se propone un proceso de construcción colectiva de estrategias didácticas centradas en el desarrollo de la comprensión lectora, que responda a las características, necesidades e intereses de las niñas y los niños del nivel preescolar, desde una perspectiva crítica, situada y colaborativa.

Esta intervención se sustenta en la convicción de que el trabajo colegiado es una vía para el aprendizaje profesional auténtico, en la medida en que permite a las y los docentes analizar su práctica, intercambiar saberes, codiseñar estrategias y comprometerse con objetivos comunes. Se reconoce, sin embargo, que las formas de gestión y liderazgo pueden influir en los niveles de participación del colectivo. Por ello, el diseño de la propuesta contempla tanto la promoción de la horizontalidad en el trabajo colaborativo, como la identificación de posibles tensiones derivadas de estilos directivos jerárquicos, con el fin de generar acciones que favorezcan la cohesión, el diálogo y el consenso.

El capítulo desarrolla, así, una propuesta de intervención flexible, reflexiva y contextualizada, que no solo busca mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura, sino también fomentar en el colectivo docente una conciencia pedagógica compartida sobre la importancia de la comprensión como eje del desarrollo cognitivo, lingüístico y social de las infancias. La intención es construir, desde la experiencia profesional y el compromiso colectivo, un camino para que las niñas y los niños aprendan no solo a leer textos, sino a leer su realidad y a interpretarla críticamente.

5.1 Líneas de acción para emprender la lectura

Buscar el desarrollo de la comprensión lectora desde el nivel preescolar es una tarea que requiere de mantener la mente abierta, las expectativas altas y, sobre todo, la organización y sistematización de la estrategia que será utilizadas con tal fin. En el jardín de niños donde el diagnóstico ha sido llevado a cabo, se hallan concepciones, creencias y prácticas que se realizan sin un sustento teórico claro, lo que lleva a que las docentes no tengan la organización y sistematización pertinente de actividades, estrategia y acciones específicas para lograr que niñas y niños comprendan las lecturas a las que son expuestos.

En el capítulo anterior, al llevar a cabo la recogida de información para el análisis posterior, se identifican 3 aspectos que nutren y guían la presente propuesta de intervención con el colectivo y alumnas y alumnos:

1. La lectura es considerada como una herramienta valiosa para poder desarrollar en niñas y niños, algunas de las habilidades de pensamiento como análisis, reflexión y comprensión acordes a las características de la edad preescolar.
2. Las docentes consideran que la comisión de Biblioteca tiene la autoridad suficiente para diseñar, proponer y coadyuvar en la puesta en marcha de estrategias para favorecer la lectura y, por tanto, la comprensión lectora de niñas y niños.
3. El colectivo docente muestra motivación para colaborar en la construcción de una estrategia escolar para sistematizar la práctica de lectura y poder desarrollar la comprensión en niñas y niños.

En cuanto al primer punto, se considera fundamental que las docentes ya tengan a priori una valoración positiva por la lectura, pues de esta manera no requieren de ser convencidas para trabajarla a partir de sus ventajas y bondades. En el diagnóstico se identifica que todas ellas realizan la práctica de lectura, aunque la estrategia que utilizan se apega únicamente a la lectura en voz alta sin hacer uso de otros materiales o recursos didácticos. No obstante, el que niñas y niños se encuentren habituados a leer, es la antesala para poder emprender acciones sistematizadas que les lleven a desarrollar la comprensión lectora.

Respecto al segundo punto, el que las docentes confieren una autoridad institucionalizada (aunque no jerárquica) a la persona encargada de la Comisión de Biblioteca, resulta ser una ventaja para poder proponer acciones que surgen desde la horizontalidad y del colectivo docente. Es de suma importancia el reconocimiento de la comunidad respecto al liderazgo que surge en la base

del sistema, pues eso hace creer (y en el posible futuro, actuar) con base en las relaciones de igualdad al interior de las escuelas. De este modo, el liderazgo pedagógico no recae en una sola persona, sino que se comparte para encontrar más posibilidades de mejora para el aprendizaje y la organización del centro.

Finalmente, y con relación al tercer punto, cuando surgen estos liderazgos horizontales las personas son capaces de asumir tareas y comprometerse con el proyecto emprendido; sobre todo, contraen responsabilidades que cumplen con gusto debido a que nació en la construcción colectiva y no proviene de la imposición del sistema. De esta manera, el trabajo colaborativo cobra importancia y sentido en la escuela, a través de la escucha y la iniciativa de aquellas personas que desean profesionalizar su práctica e intervenir de forma diferente.

A partir de lo anterior se propone llevar a cabo dos líneas de acción dirigidas a las personas que se han elegido informantes clave y que, ahora, se conviertan en beneficiarios de esta propuesta. Es preciso decir que, aunque las acciones son dirigidas a las docentes, el beneficio final está orientado al logro de los aprendizajes en niñas y niños, de forma específica, en la comprensión lectora. Por otro lado, aunque son dos las líneas de acción que se explican para esta propuesta de intervención en específico, la intención es sentar las bases para poder emprender nuevas líneas en el futuro, mismas que contemplen, incluso, la participación de las familias. A continuación, se presentan las 2 líneas de acción que integran la propuesta de intervención:

1. La primera línea de acción se centra en la creación de un material didáctico fundamentado en la teoría, mismo que contiene 22 situaciones didácticas de lectura que contemplan diferentes actividades y preguntas para poder evaluar el nivel de comprensión lectora. Dicho material podrá ser dispuesto por las docentes para comenzar y dar seguimiento al nivel en el que se encuentran las niñas y niños a su cargo para, a partir de ello, dar continuidad y avanzar en el desarrollo de la comprensión lectora.

   Las características contempladas tienen que ver con las habilidades de pensamiento básicas como atención y memoria, así como las superiores, es decir, el lenguaje oral; lo anterior con la intención de intencionar y sistematizar el proceso de lectura. Por otro lado, es necesario apuntar que las acciones que se emprenden tienen por objeto favorecer la comprensión lectora de acuerdo con los niveles que se proponen en el capítulo Marco Teórico en el subtema “Niveles de comprensión lectora en niñas y niños de edad preescolar”

y los cuales surgen de la investigación documental a partir de las propuestas de Vygotsky Ferreiro y Teberosky, y Solé.

2. Para la segunda línea de acción se propone un círculo de estudio en donde las docentes aprendan las bases teóricas que sustentan el trabajo propuesto, fortalezcan sus competencias docentes respecto a la profesionalización de su práctica y se construyan las bases para desarrollar una comunidad de aprendizaje. En este círculo de estudio, se pretende que las docentes, además de aprender, discutan y retroalimenten las situaciones didácticas que hayan decidido implementar. Se planea realizar 7 sesiones durante las cuales las docentes intercambien experiencias, expliquen los ajustes realizados y puedan construir mejoras al material.

En la tabla 2 se argumenta de manera concreta y sintética la planeación en su aspecto general, para poder explicar a quien lee, de qué manera se pretende organizar el trabajo y, así, introducir la planificación didáctica que será llevada a cabo.

Tabla 2.

Plan de acción en su fase general

Línea de acción	Acción	Propósito	Destinatarios	Responsables	Organización	Actividades
Creación de material didáctico	Diseñar un material con 22 situaciones didácticas para desarrollar la comprensión lectora	Que las docentes sistematicen la práctica de lectura tanto en la intervención como en la evaluación, con la intención de obtener observaciones pertinentes que les permitan tomar decisiones para lograr la comprensión	Directamente: Docentes Indirectamente: Niñas y niños	Investigadora Tania Rocío Pulido Padilla	12 mayo al 11 de julio del 2025 1 situación didáctica a la semana	Diseñar el material didáctico Darlo a conocer en la primera sesión de las ocho previstas Realizar los ajustes que surjan del intercambio en las sesiones del círculo de estudio

		lectora de niñas y niños.				
Círculo de estudio	Trabajo colaborativo	Que, a través del trabajo colaborativo, el colectivo docente conforme una estrategia contextualizada a las necesidades y características del grupo que atiende, manteniendo el objetivo de desarrollar la comprensión lectora.	Docentes	Investigadora Tania Rocío Pulido Padilla Una docente diferente por sesión	8 sesiones 30 minutos cada una durante mayo, junio y julio En las juntas técnicas semanales	Intervenir durante un momento de la jornada para llevar a cabo la situación didáctica elegida Evaluar con base en las preguntas o acciones propuestas Compartir con el colectivo los resultados Proponer ajustes y acciones mejorar la propuesta de intervención

Fuente: Elaboración propia

5.2 Planificación didáctica

Es en este espacio donde se concreta una propuesta didáctica que nace de las necesidades y características del equipo docente del Jardín de Niños A. M. A partir de las opiniones, experiencias y anécdotas que las docentes expresaron en las entrevistas, se diseñan 22 situaciones didácticas que, de la mano con la teoría, recopilan y sistematizan las prácticas que se llevan a cabo para favorecer la lectura; teniendo como resultado una planificación sistematizada para trabajar en las aulas. De esta manera y de forma colaborativa, se busca atender a la promoción de la comprensión a través de la lectura, jerarquizados por niveles de acuerdo con las características de la infancia temprana (4 a 6 años).

Para dar a conocer a las docentes este material y proponer un trabajo escolar, se propone una línea de acción que busca sensibilizarlas sobre la importancia de trabajar la lectura en las aulas con la intención específica de lograr fortalecer el desarrollo de alguna de las etapas propuestas para la comprensión lectora en preescolar. En primera instancia, se presenta la planificación didáctica general del material presentado a las docentes, el cual cuenta con un objetivo central, derivado de los objetivos presentados en el diseño metodológico de este documento.

Las características contempladas tienen que ver con las habilidades de pensamiento básicas como atención y memoria, así como las superiores, es decir, el lenguaje. Por otro lado, es necesario apuntar que las acciones que se emprenden tienen por objeto favorecer la comprensión lectora de acuerdo con los niveles que se recuperan de las propuestas de Ferreiro y Teberosky, así como de Solé; finalmente se retoman las propuestas de Stone en cuanto a la enseñanza comprensiva, enfocándolas en el proceso de lectura para la comprensión.

En la tabla 3, se presenta una situación didáctica por cada nivel de comprensión lectora propuesto para preescolar, si se desea consultar el material completo, puede hacerse en el anexo 4. La planificación de la situación didáctica presentada cuenta con una estructura alineada con los requerimientos que plantea la Nueva Escuela Mexicana, donde si bien no se cuenta con un formato específico ni universal, si se especifica la importancia de explicitar: Campo formativo, Contenido, Proceso de Desarrollo del Aprendizaje, Fase y grado, Eje articulador, recursos, tiempo y estrategia de intervención.

Tabla 3.

Situación didáctica de comprensión lectora segundo grado

Nombre de la secuencia didáctica	Animarse a ser diferente		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado
Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**	
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.	
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación	
Literalidad	Lectura en voz alta	• Logra responder preguntas con relación al texto leído • Recuerda aspectos relevantes de la historia como nombre del cuento, argumento, nudo, desenlace o nombre de los personajes	
Recursos y tiempo	• Cuento • 15 minutos	**Libro**	Lolo un conejo diferente Autor: Guido Van Genechten Colección: Pasos de Luna
Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**		
Invitar a la lectura del cuento pidiendo que se ponga atención para recordar: el nombre del cuento, el nombre del personaje, las estrategias que usó para mantener su oreja recta, la forma en que el problema se solucionó.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a ver?		

Desarrollo	Sugerencias para después del cierre
Preguntar al grupo: ¿Cómo se llamó la historia? ¿Qué animales salen en el cuento? ¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Qué le pasaba? ¿Cómo resolvió su problema? Es necesario que niñas y niños logren diferenciar entre cuál creía Lolo que era el problema y cómo lo resolvió en realidad.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento
Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Animar al grupo a que exprese por qué Lolo creía que tenía un problema y si ellos han tenido una experiencia similar.	

Nombre de la secuencia didáctica	A la hora de ir a dormir…		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	Contenido	Proceso de Desarrollo del Aprendizaje
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Descripción	Lectura en voz alta	• Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce • Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno • Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria

Recursos y tiempo	• Cuento • Plumones y pizarrón • 25 minutos	**Libro**	**Gorila** **Autor: Anthony Browne** **Colección: A la orilla del viento**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Mostrar la portada del cuento y pedir al grupo que la describan. Con base en la descripción pida que mencionen de qué será la historia y anote las ideas del grupo.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Comenzar la lectura del cuento y pausar la lectura de cada página para que los niños mencionen lo que observan. Hacer al grupo las siguientes preguntas: ¿A quién te recordaron los personajes? ¿Te ha pasado algo así? ¿Quieres compartir un sueño que hayas tenido?	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Volver al cuento y mostrar la página donde Ana se fue a acostar y preguntar: ¿Qué ves en esta imagen? ¿Cómo es el lugar donde tu duermes? Finalizar preguntando si lo que imaginaron sobre la portada era la historia que escucharon o sólo fue similar.	

Nombre de la secuencia didáctica	Cambiar de color		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**

Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.

Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Evocación	Lectura en voz alta	• Evoca fragmentos de textos literarios o relatos escuchados • Narra fragmentos de textos o relatos con sus propias palabras • Expresa las emociones que le provocan las historias o relatos

Recursos y tiempo	• Cuento • 20 minutos	**Libro**	**Camy el camaleón** **Autoras: Rose Williamson, Doreen Marts** **Colección: Dreams arts**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Mostrar al grupo la portada y preguntar ¿habías visto algo así? ¿Cómo se llama? ¿Qué sabes acerca de lo que ves?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar la historia y hacer énfasis en la capacidad del camaleón para cambiar de color. Al finalizar el cuento pedir al grupo que recuerden los colores que Camy tenía y que hagan inferencias sobre para qué le sirve cambiar de color. Preguntar al grupo: ¿Por qué cambia de color Camy? ¿Para qué le servía? ¿Cuándo no fue una buena idea cambiar de color?	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	Modificaciones o ajustes hechos por la docente
Preguntar al grupo si conocen más animales que cambien de color. Proponer al grupo investigar en línea y usar el buscador para conocer qué otros animales pueden cambiar de color. Hacer una lista con la información que encontraron.	

Nombre de la secuencia didáctica	Cuentos y más cuentos		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.

Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Asociación	Dramatización	• Utiliza recursos de los lenguajes artísticos para acompañar su narración • Organiza los hechos del relato en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final) • Asocia la información del texto con situaciones, experiencias o anécdotas propias, o con otros textos que ha leído

Recursos y tiempo	• Cuento • Materiales diversos para caracterizarse • 25 minutos	**Libro**	**En el bosque** **Autor: Anthony Browne** **Colección: A la orilla del viento**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**

Dar inicio a la actividad de lectura mostrando las imágenes y pidiendo al grupo que diga qué observa, dónde se observa lo que la historia dice, si creen que la historia se relaciona con las imágenes que se presenta.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Pedir al grupo que responda: ¿Qué cuentos recordaste con este libro? ¿Qué personajes viste? Vuelva a las páginas en donde se observan los personajes de: Las habichuelas mágicas, Ricitos de oro, Hansel y Gretel y Caperucita roja. Ayude a hacer las asociaciones y proponga que elijan un personaje de otro cuento para interpretarlo. Utilicen materiales diversos para recrear a los personajes y proponga que cada uno lo presente al resto del grupo.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Pregunte al grupo: ¿Conocías los otros cuentos? ¿Qué otras historias ocurren en un bosque?	

Nombre de la secuencia didáctica	Me toca leer a mí		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Referencia	Lectura de imágenes	• Describe detalles de personajes y lugares presentes en los textos

	• Comparte sus descripciones con sus compañeros para evocarlos y enriquecerlos • Incorpora nuevos elementos a personajes o lugares a partir de rasgos culturales propios o de otras regiones
Recursos y tiempo	• Cuento • Grabadora, celular, conexión bluetooth • 30 minutos
Libro	**A Julia la quieren el doble** **Autores: Ashley Bernard y Carol Thompson** **Colección: Al sol solito**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Se propondrá al grupo que el cuento sea leído por todos a partir de las imágenes que se pueden observar. La docente mostrará las imágenes de forma que sean visibles para todos y preguntará: ¿Qué observas? ¿Quiénes están? ¿Quiénes serán?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Al finalizar de explorar el libro, se preguntará quién quiere leer la primera página comenzando la historia para todos, para después otro más continúe siguiendo la lógica del compañero anterior y de las imágenes. Se grabará la historia para que, al finalizar se reproduzca la historia que crearon.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Se leerá el cuento original al grupo y se reflexionará sobre: ¿Se parecen las historias? ¿Por qué? ¿En qué se basaron para crear el cuento? ¿Te ha pasado algo como en el cuento que crearon? ¿A qué te recordó la historia que yo leí?	

Nombre de la secuencia didáctica	Imaginar y escribir		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.

Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Transformación	Escritura libre	• Modifica eventos, personajes o lugares de narraciones conocidas • Utiliza recursos expresivos (oral, artístico, corporal, etc.) para representar sus modificaciones • Integra experiencias, emociones y elementos culturales propios en la narración modificada

Recursos y tiempo	• Cuento • Pizarrón, plumones, hojas blancas , materiales para pintar • 25 minutos	**Libro**	**No es una caja** **Autora: Antoinette Portis** **Colección: Al sol solito**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Explicar al grupo que en esta ocasión observarán las imágenes y con base en ellas tratarán de crear una historia entre todos.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo

	• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Comenzar a mostrar las imágenes y pedir la participación libre para crear una historia coherente. Al finalizar escribir palabras que en la historia fueron relevantes como: caja, conejo, cohete, bombero, etc. Pedir a niñas y niños que elijan una de las palabras que acaban de escribir y con base en ella, de forma individual, escriban una historia usando imágenes como en el libro.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Al terminar, la docente organizará al grupo en binas para que puedan leerse el uno al otro su cuento. Dependiendo de la organización de la docente, hará cambio de binas tantas veces considere necesario.	

Nombre de la secuencia didáctica	Vamos a ver en qué se convierte		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Creación	Escritura libre	• Inventa y narra historias de forma oral

			• Organiza la historia con una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final) • Participa en la narración de manera individual o colectiva
Recursos y tiempo	• Cuento • Hojas blancas, crayón de un solo color • 25 minutos	**Libro**	**Harold y el crayón morado** **Autor: Crockett Johnson** **Colección: Al sol solito**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Explicar al grupo que deberán centrar su atención en las cosas que Harold dibujó en la historia.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar el cuento y al finalizar comentar con el grupo qué es lo que más le gustó a la docente que Harold dibujara. Preguntar a niñas y niños si quieren compartir lo que ellos prefieren. Preguntar ¿Por qué crees que dibujó esos objetos? ¿Qué dibujarías tú? Proponer que cada quien tome su color favorito y hagan trazos para ver en qué termina resultando el dibujo. Al terminar, contar una historia que complete las siguientes frases: comencé dibujando… y luego resultó ser… me gusta porque…	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**

En asamblea cada quien compartirá su creación y al finalizar, la docente pedirá a cada niña y niños que pase al frente para que el resto le diga: yo te felicito porque… y yo te sugiero que…

Derivada de esta línea de acción se propone una segunda para realizar con las docentes. Una estrategia para conformar una comunidad de aprendizaje a través de un taller cuyo propósito es sensibilizar a las docentes acerca de la importancia de sistematizar su práctica docente para favorecer la comprensión a través de la lectura. En este orden de ideas, se trabaja también la reflexión acerca de los fundamentos teóricos que permiten sustentar, analizar, evaluar y transformar su intervención. Esta forma de trabajo está sustentada en la Nueva Escuela Mexicana, la cual propone trascender el liderazgo jerárquico y autoritario a uno que sea horizontal, compartido y emergente.

La intención de esta propuesta es co-crear un espacio para la autoformación y el aprendizaje colaborativo a partir de las inquietudes y necesidades que, como colectivo, se identifiquen. Es así que el taller será trabajado a lo largo de siete sesiones en donde se promoverá la apropiación de la teoría, la retroalimentación a la práctica y la colaboración para el diseño (Ver Tabla 5). La propuesta de intervención tiene una intención de trabajar para un nivel de preescolar en donde niñas y niños poseen características de desarrollo muy específicas y de esa manera se propone como base la estrategia del juego, pues de esta manera se logra motivar y mantener el interés de niñas y niños al realizar las actividades. Así mismo, el formato contempla sugerencias a las docentes de modo que puedan ser más sistemáticas las formas de intervención en cuanto a la lectura y que logren alcanzar los objetivos establecidos en la planificación.

Se presenta de forma concreta la planeación con el propósito de la sesión (Ver Tabla 4), el cual se encuentra en relación directa con las categorías y subcategorías descritas en el marco metodológico de este documento. Si se desea consultar de forma completa el material de las sesiones, se puede consultar el anexo 5.

Tabla 4.

Planificación didáctica: Círculo de Estudio

Justificación	**Objetivo general**	**Estrategia didáctica**
A través del trabajo colegiado, es posible integrar un material didáctico que contemple las visiones normativa y pedagógica institucional, pero	Fortalecer las competencias profesionales del colectivo docente de educación preescolar mediante la apropiación de referentes	• Círculo de Estudio • Tertulia dialógica • Grupo Focal Construcción narrativa

también las creencias, experiencias, vivencias y propuestas que las docentes del nivel preescolar puedan aportar.	teóricos, la implementación de actividades lúdicas y didácticas orientadas a la comprensión lectora, y la integración del trabajo colaborativo a través de círculos de estudio que propicien una comunidad de aprendizaje.	
Organización	**Objetivos**	
7 sesiones durante mayo y junio en las Juntas Técnicas Semanales con una duración de 60 minutos cada una.	• Que las docentes conozcan y se apropien de referentes teóricos para sustentar su práctica con la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños • Que las docentes apliquen la propuesta de intervención que contiene actividades lúdicas, didácticas y recreativas para favorecer la comprensión al leer en niñas y niños Que el colectivo docente integre el trabajo colaborativo a través de círculos de estudio para construir una comunidad de aprendizaje	

Tabla 5.

Planificación de sesiones

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
1	Dinámica de presentación con lluvia de ideas: ¿Qué entendemos por comprensión lectora en preescolar?	Hojas de rotafolio y marcadores. Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 19 mayo 2025	Las docentes reconocen la importancia de la comprensión lectora en la educación preescolar y participan activamente en la conformación del círculo de estudio como

	Socialización de objetivos del círculo y metodología de trabajo colaborativo. Revisión guiada de documentos: • Plan de Estudios 2022 • Díaz Barriga Arceo, F. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. P. 285-287. • Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. P. 39			espacio de colaboración y aprendizaje compartido.
2	Socialización de prácticas de lectura, áreas de oportunidad y posibles retos a enfrentar. Ejercicio de lectura individual sobre conceptos de la comprensión lectora. Elaboración de un cuadro comparativo Creación de concepto de comprensión lectora por el colectivo.	Cuadros elaborados por las docentes donde reflexionan sobre su papel en la mediación lectora. Lecturas impresas Cartulina, plumones. Hoja individual para el concepto de comprensión lectora en preescolar Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 26 de mayo 2025	Las docentes identifican los fundamentos teóricos clave sobre el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora en la primera infancia, relacionándolos con su práctica educativa.

	Acuerdo para retomar qué, cómo y para qué leemos; integrar al acuerdo las áreas de oportunidad y los retos que se identificaron al inicio de la sesión.			
3	Tabla comparativa de características por etapa. Análisis por nivel en binas	Planeación de las situaciones didácticas para trabajar la lectura Niveles de comprensión lectora para preescolar. Hojas blancas, plumones, bolígrafos. Ficha técnica del círculo de estudio.	30 minutos 30 mayo 2025	Las docentes explican las etapas del desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños preescolares, diferenciando entre lectura emergente, lectura en voz alta y comprensión a partir de la lectura.
4	Elección de una situación didáctica para aplicar Revisión de las fichas de valoración para aplicación de la situación didáctica Ajustes en colaborativo sobre la ficha de valoración	Planeación de las situaciones didácticas para trabajar la lectura Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 30 mayo 2025	Las docentes analizan y valoran estrategias lúdicas, didácticas y recreativas que favorecen la comprensión lectora, considerando su pertinencia para su contexto educativo.
5	Presentación de una situación didáctica aplicada para comentar	Material de situaciones didácticas Ficha de valoración de la situación didáctica	60 minutos 16 junio 2025	Las docentes comparten sus experiencias de la propuesta de intervención y aportan

	observaciones y sugerencias	Ficha técnica del círculo de estudio.		sugerencias de mejora desde su experiencia profesional.
6	Presentación de experiencias a través de un grupo focal donde se aborde la experiencia a través de una charla centrada en los siguientes aspectos: • Opinión sobre el concepto de comprensión lectora en preescolar • Funcionalidad de sistematizar la práctica de lectura • Experiencia significativa • ¿Vale la pena la comunidad de aprendizaje? ¿Qué compromiso puedo asumir para que la comunidad de aprendizaje continúe en la escuela?	Grabadora, editor de audios, conexión a internet, guion de entrevista para grupo focal Ficha técnica del círculo de estudio.	45 minutos 23 junio 2025	Las docentes comparten, analizan y retroalimentan colectivamente las experiencias derivadas de la aplicación de las actividades, identificando fortalezas, áreas de mejora y aprendizajes adquiridos.
7	Evaluación colectiva a través de completar las	Hojas para completar frases	50 minutos	Las docentes integran los saberes adquiridos en

	siguientes frases, las cuales, cada una elegirá. • Me sorprendió… • No imaginaba que… • La próxima vez podría… • He descubierto que… • Me motiva… • Cuando vuelva a leer… • Reconozco que… • Me he animado a… Lectura de la evaluación colectiva Entrega simbólica de reconocimientos	Computadora Conexión a internet Reconocimientos simbólicos Materiales didácticos construidos en el círculo de estudio Ficha técnica del círculo de estudio.	30 junio 2025	una síntesis colectiva, valoran el trabajo colaborativo del círculo de estudio y se comprometen a continuar construyendo una comunidad de aprendizaje.

Este diseño del material de intervención no sólo se sustenta en las propuestas de autores y teóricos del ámbito educativo y pedagógico, sino en un diagnóstico que parte de las necesidades y características que se han identificado en la escuela y las aulas cuando se integró el Plan Analítico Escolar de los ciclos 2023-2024 y 2024-2025. Por lo anterior, las actividades se trabajan con materiales y espacios que responden a la realidad del plantel. En el mismo orden de ideas, las rúbricas mantienen un aspecto muy general con la intención de que cada docente pueda ajustarlas y modificarlas según las expresiones que su grupo realice.

Llevar a cabo la tarea de análisis, síntesis y diseño es una experiencia que permite sistematizar los saberes para poder intencionar la práctica docente. Si bien no es un ejercicio

sencillo, definitivamente es necesario para poder contemplar en todo momento los objetivos y propósitos, para no perder de vista el qué por el cómo, o terminar priorizando una acción por sobre otra que no lleva a cumplir con lo que de inicio se ha fijado como meta. Este ejercicio de evaluación y planificación requiere de un compromiso no sólo con el trabajo personal de intervención, sino con una visión de trabajo colaborativo y compartido para poder crear una auténtica comunidad de aprendizaje.

En el siguiente apartado, se realiza una descripción de los logros, alcances, hallazgos y retos que se encuentran presentes al implementar las líneas de acción aquí descritas. Sin duda, todas las etapas que se recorren en una investigación acción son parte importante y fundamental; sin embargo, la etapa de diseño, implementación y análisis es el trabajo medular. La idea es retomar toda la información que se ha recabado para poder atender una problemática específica, de un contexto particular a través de una estrategia personalizada. Este trabajo busca que las escuelas puedan atreverse a investigar y actuar conforme a las necesidades y características específicas, dando mayor validez teórica a través de la investigación documental.

Capítulo 6 Resultados de la intervención. Leer y comprender en preescolar: la visión de las docentes

Este apartado presenta los resultados obtenidos a partir del desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica dirigida a docentes de educación preescolar, centrada en la construcción colectiva de una significación y conceptualización del proceso de comprensión lectora en la primera infancia. En esta propuesta se retoma como trabajo colaborativo la discusión, la construcción de una comunidad de aprendizaje, flexibilidad de pensamiento para trabajar en conjunto la misma propuesta y, finalmente, la expresión en los resultados de entrevista, aquellas prácticas que han promovido (desde la interpretación y consideración individual que deriva de la experiencia docente) una comprensión lectora entre niñas y niños de 4 a 6 años.

De esta forma se habla de colaboración no como la suma de esfuerzos que resulta en un producto construido por un colectivo, sino de la oportunidad de crear espacios para la autoformación docente, de iniciar una comunidad de aprendizaje a partir de que sus participantes reconocen la necesidad de transformar sus prácticas, de mostrar disposición para el diálogo, la discusión y el intercambio. Todas estas son expresiones del trabajo colaborativo, que en este caso, constituyen la base para que el colectivo dé continuidad al liderazgo compartido y la consolidación de una comunidad de aprendizaje.

La intervención se plantea en dos líneas de acción que son complementarias: la primera de ellas un material didáctico diseñado para trabajar con niñas y niños de preescolar con actividades lúdicas que favorecieran las diferentes etapas de la comprensión lectora para el nivel. La segunda línea de acción un taller, con el objetivo de promover la apropiación de referentes teóricos, el reconocimiento del papel docente como mediador de la lectura, y la generación del análisis acerca de estrategias didácticas significativas con una perspectiva situada, reflexiva y colaborativa.

El material didáctico diseñado es una propuesta que puede llevarse a cabo en diferentes momentos de la jornada escolar, pues está pensado como situación didáctica. Por otro lado, en cada etapa de la comprensión lectora se proponen alrededor de 3 actividades que buscan favorecerla y una rúbrica que orienta en cuanto a los indicadores por evaluar; no obstante, este material tiene la apertura y flexibilidad para que la docente modifique y ajuste en relación con las características y necesidades del grupo que atiende. Por lo anterior, tanto el material como la rúbrica son susceptibles de modificarse con la intención de responder a entornos específicos.

Durante las sesiones del taller, las educadoras participantes dialogan con base en saberes previos, sus experiencias cotidianas en el aula y los marcos teóricos abordados, con el fin de resignificar su práctica lectora. El proceso permite identificar cómo entienden la mediación de lectura y la relevancia que asignan a las estrategias didácticas para la comprensión en niñas y niños; así como cuáles enfoques predominan en su práctica, y cuáles son las oportunidades que surgen al articular teoría y experiencia en un entorno de formación continua en una, recién iniciada, comunidad de aprendizaje.

En este sentido, los resultados que aquí se presentan no solo dan cuenta de la intervención, sino que también reflejan el valor de espacios formativos donde se construyen saberes compartidos. Así, este capítulo busca presentar la visión de la comunidad de aprendizaje del Jardín de Niños A. M. respecto al significado y conceptualización de leer y comprender en el nivel preescolar, lo que deriva en propuestas didácticas concretas que enriquecen la experiencia lectora de niñas y niños.

El Taller diseñado para trabajar con las docentes se desarrolla en siete sesiones donde las experiencias, vivencias y oportunidades de aprendizaje sustentan los resultados que posibilitan la construcción de una comunidad de aprendizaje. Para llegar a la presentación de resultados es necesario hacer hincapié en que el colectivo, durante el taller ha tenido la oportunidad de recorrer un proceso de aprendizaje, mismo que se refleja en este análisis que muestra la construcción individual y grupal sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

Durante la creación de este trabajo de investigación se ha explicado su realización desde el enfoque cualitativo y el método de investigación acción, lo cual deriva en la necesidad de evaluar los resultados de la acción a través de instrumentos que también compartan el mismo enfoque; pues como Castro (2017) expresa, la decisión de adoptar un método no puede ser azarosa ni arbitraria, requiere de responder a las necesidades de investigación a partir del fenómeno, características y contexto. Esta puntualización cobra especial importancia al entender que la propuesta de intervención no busca ser medida ni calificada en una sumatoria de criterios cumplidos, sino más bien tiene como propósito mostrar el proceso que el colectivo del Jardín de Niños transitó para construir la comunidad de aprendizaje sobre las estrategias para desarrollar la comprensión lectora en niñas y niños de preescolar.

En este sentido, se utilizan dos técnicas: la narrativa en donde a partir de la grabación de las sesiones, (con la intención de poder contar con información que podría haber sido obviada o perdida durante la actividad) se escribe la de bitácora de sesión (anexo 6). Cada una de las sesiones

se piensa y diseña de forma que las docentes puedan participar de manera activa, despertando el interés por cuestionar su práctica docente, las concepciones y creencias que tienen respecto a la lectura, todo con la intención de convertirlas no sólo en informantes, sino en verdaderas coinvestigadoras (Castro, 2017). Si bien lo anterior no es una tarea sencilla, la intención permanente del taller ha sido construir una comunidad de aprendizaje y los resultados de la intervención reflejan los cimientos.

Por otro lado, la observación fue una técnica utilizada como parte de la evaluación formativa de la propuesta de intervención, así que para poder registrar y contar con información relevante se diseñó un instrumento rúbrica (anexo 7) que responde a un tipo de evaluación heterónoma a partir de las participaciones, la presentación de trabajos elaborados en el taller, tareas de lectura, productos elaborados en equipo y las participaciones durante las sesiones 1, 3, 4 y 7.

Finalmente, para que las docentes pudieran ser consideradas como co-evaluadoras, se diseñó un instrumento rúbrica de autoevaluación (anexo 8) en donde se les brinda como forma de orientar su práctica en cuanto a la lectura y establecen un punto de partida y una ruta para llegar a una nueva zona de desarrollo; dicha rúbrica busca la autoevaluación y para ello se propone trabajar con ella durante la sesión 5. De esta manera pueden reconocer la forma en que, de acuerdo con el perfil docente y los parámetros que la Nueva Escuela Mexicana establece, desarrollan su práctica para promover aprendizajes significativos, pertinentes y contextualizados para que niñas y niños tengan los primeros contactos con la lectura y escritura durante la primera infancia.

Ambas rúbricas fueron elaboradas teniendo en mente el propósito de una evaluación formativa misma que permitiera a las docentes establecer una guía y orientación sobre los procesos inherentes a la práctica docente y al fomento a la lectura en el aula. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2023) este tipo de evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y es inherente a la relación pedagógica en la apropiación de los programas de estudio. Por ello el que las docentes logren articular sus saberes previos, conocimientos y experiencias con las propuestas teóricas requiere de un proceso donde predomine el diálogo, reflexión y retroalimentación.

Con lo anterior en mente, se diseñan las rúbricas que buscan no sólo evaluar a través de la observación de quien investiga, sino también contar con una autoevaluación de cada docente, quienes tienen la posibilidad de expresar lo que conocen y realizan en las aulas para favorecer el desarrollo de la comprensión a través de la lectura. Dichas rúbricas se basan en la propuesta que Neil, Battaglia y De Vincenzi Zemborain (2022) hacen para la elaboración de rúbricas analíticas,

mismas que definen como instrumentos que “se utilizan para evaluar un tema/problema con un grado de complejidad que amerite una descomposición que permita un análisis detallado y cuya evaluación sea necesaria para determinar si un resultado de aprendizaje (o una parte de él) ha sido alcanzado” (p. 4). De esta manera se pueden observar en los instrumentos tanto los niveles de dominio, como los criterios de evaluación, para establecer los niveles de logro; es importante mencionar que las rubricas diseñadas y presentadas a las docentes, no cuentan con una valoración porcentual toda vez que la intención es establecer una guía y parámetro del tránsito en el aprendizaje.

Es así que, después de contar con información de origen cualitativo originada en la bitácora de sesión y el llenado de rúbricas, se cuenta con la posibilidad de hacer un informe de resultados que se presenta a continuación. En primera instancia, se presenta la sistematización de las sesiones, con la información obtenida en la bitácora y las transcripciones de las sesiones, a través de una tabla de análisis por sesión (Ver tablas 6 a 11) en donde se toma como base las categorías que dirigen el Marco Teórico y el Diagnóstico.

Tabla 6

Sesión 1 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 1	Fecha de la sesión	19 mayo 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	Las docentes reconocen la importancia de la comprensión lectora en la educación preescolar y participan activamente en la conformación del círculo de estudio como espacio de colaboración y aprendizaje compartido.	Concepto de la comprensión lectora Referentes teóricos sobre lectura y comprensión lectora en preescolar Enfoque de la Nueva Escuela Mexicana sobre las posibilidades de lectura para niñas y niños de preescolar.
Relatoría de la sesión	La sesión se desarrolló de manera dialógica y participativa, partiendo de una recuperación de ideas clave compartidas por las participantes en torno a la comprensión lectora. Durante este primer intercambio, las docentes mencionaron nociones como: entender, detectar, decodificar, vincular con la realidad, expresar y explicar. Se destacó la importancia de leer no solo desde lo textual, sino desde la posibilidad de dialogar con el autor y comprender desde su intención y contexto. Este punto dio pie a una discusión sobre la lectura como un acto interpretativo situado, donde la experiencia y los saberes previos del lector son determinantes, retomando el enfoque señalado por el extinto INEE. Posteriormente, se reflexionó sobre la mediación docente como una vía legítima de comprensión lectora en preescolar, reconociendo que esta no necesariamente debe ser autónoma para ser significativa. Se habló del valor de la lectura en voz alta, de la selección consciente de textos adecuados al grupo y del papel del adulto como mediador activo del sentido. Surgieron ejemplos concretos como la experiencia con el libro *El pájaro del alma*, considerado por algunas participantes como poco pertinente para ciertas edades, lo cual abrió la posibilidad de pensar en la adaptación del texto a través de la mediación docente.	

	A partir de la lectura de un fragmento de Frida Díaz Barriga sobre el procesamiento interactivo de la lectura, se propició un ejercicio de análisis sobre los niveles de comprensión lectora, desde el reconocimiento de palabras hasta la construcción de proposiciones y macroproposiciones. Las docentes discutieron cómo estos niveles, pensados para lectores autónomos, pueden adaptarse a la realidad del nivel preescolar. Se acordó que el primer nivel en preescolar podría corresponder al reconocimiento de la cultura escrita, expresada por las niñas y niños a través de frases como "ahí dice algo", o el reconocimiento de letras en contextos cotidianos. También se habló de la lectura de imágenes y símbolos, el uso de pictogramas y el reconocimiento visual de palabras por asociación con marcas, espacios o experiencias personales. La conversación avanzó hacia el vínculo entre lectura y escritura, destacando que no se puede separar la comprensión lectora del proceso de producción escrita, ya que ambos emergen como formas de lenguaje con propósito. Las docentes señalaron que cuando un niño dice "aquí dice mamá", incluso si no ha escrito la palabra convencionalmente, ya está construyendo un acto significativo de lectura. Finalmente, se recuperó la teoría de Emilia Ferreiro como referente clave para comprender los niveles de conceptualización de la lengua escrita en la infancia, y se destacó la importancia de retomar estos marcos teóricos para guiar la intervención docente, evitar improvisaciones y tener claridad sobre el punto de partida y las metas a alcanzar con el grupo.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	*"Yo lo podría definir como dialogar con el autor, que seas capaz de dialogar con el autor."* Araceli *"La comprensión lectora es una especie de lingüística que nos permite interpretar el discurso escrito, y es necesario que una persona involucre*

		actitud, experiencia y conocimientos previos…" Sandra *"Es difícil que un niño pueda leer el Quijote sin haber tenido una bonita experiencia. Entonces es importante que los chicos puedan vincular los textos con las experiencias cotidianas que tienen."* Alejandra *"No quiere decir que la comprensión lectora solo se da a partir de mi diálogo personal con el texto, puede haber una mediación, que en este caso es lo que nosotras hacemos."* Liliana
Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	• Experiencias • Observaciones en los procesos	*"Nosotras mediamos la lectura a través de la lectura en voz alta, para que los niños puedan comprender."* Julia *"Cuando los niños leen las marcas, dicen 'ahí dice Coca-Cola, McDonald's, Crayola'. Pero lo aplican a un contexto en específico…"* Sandra *"Los niños empiezan a decir 'ahí dice algo', y eso ya es un paso. '¿Por qué crees que diga algo?' 'Porque son letras'. Y es cuando empiezan a hacer esa diferenciación."* Fátima

		"Cuando leemos con ellos, también les damos sentido a frases, a cómo se estructuran, a cómo se usa el lenguaje." Liliana
El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura	*"Yo me doy cuenta que cuando uso diferentes voces o les hago preguntas durante la lectura, están más atentos."* Alejandra *"A mí no me gusta El pájaro del alma, se me hace un libro muy elevado para preescolar. Entonces también hay autores que dicen que el libro en preescolar tiene la bondad de que nosotros podemos modificar."* Sandra *"Cuando cierras el libro y preguntas '¿qué les pareció?', también se forma un hábito de reflexión sobre lo que se lee."* Araceli *"Cuando un niño dice 'aquí dice mamá', aunque haya escrito bolitas, ya está construyendo un acto significativo de lectura."* Beatriz *"Si se me olvidó cómo empiezan (a leer y escribir), ¿cómo los voy a llevar al siguiente nivel?"* Alejandra

Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las docentes expresan que comprender no se limita a decodificar palabras, sino que implica interpretar, dialogar con el texto, vincular con la vida cotidiana y con los saberes previos de los niños. • Durante la sesión, las docentes mostraron disposición para compartir ideas, experiencias, desacuerdos y aprendizajes desde una lógica horizontal. El intercambio espontáneo de ejemplos, dudas y estrategias da cuenta de un clima de confianza pedagógica. • Las participantes retomaron conceptos teóricos como los niveles de comprensión, las macroproposiciones, y los aportes de autoras como Emilia Ferreiro o Frida Díaz Barriga, aunque en algunos casos no los nombraron explícitamente. Este uso intuitivo o experiencial del saber teórico evidencia un punto de partida fértil para formalizar conceptos desde la práctica docente. • Las docentes manifestaron cuestionamientos sobre prácticas comúnmente reproducidas (como leer y hacer preguntas cerradas), lo que evidencia un nivel de autocrítica constructiva y apertura al cambio. También identificaron el valor de mediar con intención y de cerrar la lectura con preguntas abiertas o apreciaciones personales. • Al cierre de la sesión, se observaron intenciones compartidas de sistematizar niveles de comprensión para preescolar, recuperar el rol docente en el proceso lector, y construir un lenguaje común para definir y evaluar la comprensión lectora. Esta disposición fortalece la función del círculo de estudio como espacio para construir criterios compartidos y prácticas contextualizadas.
Valoración general de la sesión	En esta sesión el tiempo fue escaso, por lo que la mayoría de los materiales tuvieron que ser leídos de forma individual fuera del Taller; uno de los compromisos fue llevar a cabo la lectura de dicho material para que en la siguiente sesión podamos dar inicio con la reflexión de los saberes leídos, las dudas y nuevas significaciones que podrían surgir.

	Las docentes, a pesar del horario, se mostraron interesadas por dar inicio con el taller, cuando les mostré la forma de autoevaluarse, les pedí que escribieran lo primero que les viniera a la mente en un ejercicio por identificar cuáles eran sus experiencias en este primer acercamiento y aunque no sabían qué escribir todas se mostraron dispuestas a realizarlo.

Tabla 7

Sesión 2 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 2	Fecha de la sesión	26 mayo 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	Las docentes identifican los fundamentos teóricos clave sobre el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora en la primera infancia, relacionándolos con su práctica educativa.	• Propuesta de comprensión lectora en preescolar • Referentes teóricos que se retoman en el planteamiento de la enseñanza de la lengua materna en preescolar en la Nueva Escuela Mexicana • Conceptualización colectiva del término "comprensión lectora en preescolar"
Relatoría de la sesión	La sesión inició con un diálogo dirigido por la coordinadora, quien recuperó la sesión anterior y contextualizó el propósito del día. Se recordó que, en el nivel preescolar, la comprensión lectora no se reduce a la decodificación, sino que implica un proceso complejo, dinámico y situado, mediado por el lenguaje oral, las imágenes, el juego, los textos y las experiencias compartidas. Las docentes compartieron experiencias en torno a cómo orientan a las niñas y niños para buscar información, introducir diversos tipos de texto (como enciclopedias y periódicos), y promover el diálogo con la familia a partir de	

	cuentos favoritos. Se destacó la importancia de la diversidad textual, el uso de intereses del alumnado como punto de partida y la lectura compartida como espacio de construcción de sentido. Se organizó una dinámica de lectura en equipos, en la que se recuperaron ideas clave de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como de Isabel Solé. A partir del análisis, las participantes identificaron conceptos esenciales como: • Comprensión como construcción activa del sentido. • Lectura como experiencia significativa y emocional, vinculada a intereses, conocimientos previos y motivación. • Comprensión como un proceso que implica formular hipótesis, reflexionar, inferir y anticipar. Las docentes concluyeron que leer y comprender no son procesos secuenciales, sino paralelos y complementarios. El grupo coincidió en que la comprensión lectora sí es posible en el nivel preescolar, aunque requiere de un sustento teórico claro, prácticas mediadas y ambientes propicios. Se subrayó la importancia de ofrecer: • Materiales atractivos y diversos • Ambientes idóneos • Interacción con textos, personas y contextos significativos • Vínculos entre escuela, familia y comunidad • La sesión culminó con la elaboración colaborativa de una composición grupal que buscó sintetizar el concepto de comprensión lectora en preescolar, integrando todos los elementos abordados: la mediación docente, los entornos familiares y comunitarios, las capacidades cognitivas y lingüísticas, y la motivación infantil. Se consolida una noción compartida de comprensión lectora como proceso activo, contextual y afectivo. • Las docentes identifican prácticas pedagógicas relevantes, como la lectura de textos diversos, la participación de las familias y el uso de los intereses infantiles como detonadores. • Se destaca la mediación docente como factor clave para desarrollar experiencias significativas de lectura.

	• Se reconoce que la comprensión lectora en preescolar no depende de la decodificación, sino de múltiples formas de lenguaje y expresión.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	*"Se aprende a leer, y a comprender al mismo tiempo... Comprender es construir... Formulan hipótesis, interpretan y reflexionan."* – Liliana *"La comprensión lectora preescolar sí es una construcción de bases cognitivas y afectivas, en las que implica movilizar múltiples capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales a través de la interacción con el otro."* – Beatriz *"La definición de comprensión lectora va a la autonomía, a la personalización de la lectura, a la independencia... que yo pueda decodificar lo que está escrito."* – Tania
Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	• Experiencias • Observaciones en los procesos	*"Entonces, yo decía… es una manera de guiarte de cómo tú puedes ir llevando a los niños a que conozcan otros tipos de textos… como son el periódico, de lo que surge el interés."* – Araceli *"Vamos a leer y hasta él mismo generar las preguntas que le va a hacer a sus compañeros… ¿Qué te gustaría que los niños aprendieran de tu cuento?"* – Liliana *"También es como ir generando a los niños a que no nada más leer es aprender cosas, sino leer también es divertido. Me lleva a esta parte de desarrollar mi imaginación."* – Sandra

El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura • Propósitos de la lectura • Fomento	*"Porque si yo no leo, ¿cómo voy a motivar a otros a que lean?"* – Tania *"Y ese es como el punto que toca Isabel Solé, en donde habla acerca del rol del maestro… cómo puedo llegar a ser el que encante o desencante a los niños…"* – Beatriz *"Necesitamos materiales atractivos… actividades lúdicas… responder a sus intereses."* – Julia
Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las docentes mencionan explícitamente a autoras como Isabel Solé, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, señalando ideas centrales de sus propuestas: *"Y ese es como el punto que toca Isabel Solé, en donde habla acerca del rol del maestro… cómo puedo llegar a ser el que encante o desencante a los niños…"* – Beatriz • Muestran comprensión de nociones teóricas clave como: a) Lectura y comprensión como procesos simultáneos. b) Comprensión como construcción de significados a partir de la interacción, la experiencia y los conocimientos previos. c) El papel de las capacidades cognitivas y lingüísticas en la lectura. • Las docentes logran trasladar los fundamentos teóricos a su práctica cotidiana: *"La comprensión lectora preescolar sí es una construcción de bases cognitivas y afectivas… a través de la interacción con el otro."* – Beatriz *"Yo decía… es una manera de guiarte de cómo tú puedes ir llevando a los niños a que conozcan otros tipos de textos."* – Araceli • Se evidencia una reflexión crítica sobre estrategias existentes y un interés por transformarlas desde una comprensión más profunda del proceso lector:	

	"Nosotros nos quedamos con que haz un dibujo de lo que te gustó. Pero no vamos más allá…" – Sandra • Reconocen que la comprensión lectora en la infancia requiere una visión amplia que integre juego, afectividad, entorno familiar, motivación e intencionalidad: *"Comprensión lectora es una construcción… implica movilizar múltiples capacidades cognitivas, lingüísticas y emocionales."* – Beatriz *"Yo creo que esta parte del conocimiento previo es importante, ¿no? Para darle sentido al texto."* – Araceli • Identifican que la experiencia y el entorno son factores clave: *"Utilizamos materiales atractivos… necesitamos actividades lúdicas… y responder a sus intereses."* – Julia *"El entorno familiar, escolar y comunitario… comprenden el mundo y construyen identidad."* –Araceli
Valoración general de la sesión	Las docentes han logrado identificar y recuperar fundamentos teóricos esenciales del desarrollo lector en la primera infancia, articulándolos con ejemplos de su propia práctica educativa. Han avanzado hacia una comprensión crítica e integrada del fenómeno lector en preescolar, posicionándose como mediadoras activas del proceso. Además, evidencian una creciente capacidad de vincular teoría con acción pedagógica y de diseñar experiencias lectoras con sentido formativo. En esta sesión se contó con el tiempo de forma absoluta para llevar a cabo el taller, sin intervención de la directora con información sobre la organización escolar, lo anterior permitió que fluyera el intercambio entre docentes al centrar su atención por más tiempo.

Tabla 8

Sesión 3 y 4 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 3 y 4	Fecha de la sesión	2 de junio 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	• Las docentes explican las etapas del desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños preescolares, diferenciando entre lectura emergente, lectura en voz alta y comprensión a partir de la lectura. • Las docentes analizan y valoran estrategias lúdicas, didácticas y recreativas que favorecen la comprensión lectora, considerando su pertinencia para su contexto educativo.	• Diferenciación en el proceso de comprensión lectora con la lectura para recreación • Discusión sobre las etapas de la comprensión lectora • Reconocimiento de estrategias que favorecen el proceso de la comprensión lectora en preescolar • Acciones para llevar a cabo en las aulas

Relatoría de la sesión	En esta sesión, compartí una propuesta estructurada de etapas de la comprensión lectora en preescolar, fundamentada en autoras como Ferreiro, Teberosky, Isabel Solé, Saint-Onge y Stone. Se aclaró que no se trata de una secuencia rígida ni un estándar universal, sino de una herramienta práctica para identificar habilidades de pensamiento y lenguaje, en concordancia con el Plan de Estudios 2022. Se explicaron y discutieron las siguientes etapas: • Descripción: identificación textual de elementos como nombres, lugares o situaciones a partir del texto leído. • Evocación: recuperación de fragmentos escuchados, asociándolos con emociones y experiencias personales. • Asociación: reconstrucción lógica de secuencias narrativas, complementadas con lenguajes artísticos. • Referencia: incorporación de elementos culturales y comunitarios para enriquecer las representaciones. • Transformación: modificación de eventos, lugares o personajes desde la interpretación personal. • Creación: invención de historias con estructura narrativa (inicio, desarrollo, cierre) y expresión intencionada. Las participantes validaron la utilidad de esta clasificación y compartieron sugerencias para enriquecer los niveles, reconociendo que el proceso lector en preescolar es complejo, dinámico y situado en la experiencia infantil. Se invitó a las docentes a reconocer prácticas emergentes de lectura en el aula, es decir, aquellas situaciones no planeadas formalmente, pero que surgen de intereses espontáneos del grupo o de situaciones contextuales. Algunos ejemplos compartidos: • Uso de voces y modulación expresiva para captar la atención durante la lectura en voz alta. • Activación de conocimientos previos mediante preguntas que conectan el texto con experiencias personales. • Integración de materiales no convencionales, como libros familiares traídos por los niños. Este ejercicio permitió visibilizar que muchas docentes ya implementan prácticas intencionadas o emergentes para fomentar la comprensión, aunque no siempre hayan sido nombradas o sistematizadas de esta manera. La actividad de cierre planteó una reflexión personal a partir de dos preguntas:

	• ¿Qué compartirías con un experto en desarrollo infantil sobre las etapas de la comprensión lectora en preescolar? • ¿Cuáles de las actividades planificadas en el manual pondrías en práctica? Algunas respuestas destacadas expresaron sorpresa y admiración por las capacidades que pueden desarrollar los niños preescolares en torno a la comprensión lectora, así como el deseo de seguir profundizando en la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	"*Yo no quiero que lean los niños. Yo no estoy diciendo que el niño va a leer, va a decodificar, va a aprender a descifrar las letras, no. Yo estoy diciendo la práctica social. Todas las prácticas sociales que vienen previas, cómo van a facilitar la comprensión lectora."* Tania "*Porque el niño puede decodificar y luego le preguntas: ¿qué quería decir? Si no sabe qué es una mesa... La mesa temblaba de miedo. ¿Y qué es miedo? ¿Y qué es una mesa? [...] Y empezar a entender esos lenguajes. Desde lo literario hasta lo imaginario*." Sandra "*La comprensión lectora se manifiesta desde la evocación de emociones hasta la transformación del texto con base en las vivencias del niño."* Araceli
Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	• Experiencias • Observaciones en los procesos	"*A lo mejor estás contando la historia y tienes que modificar tus voces como para atraer la atención. ¡Ay, el lobo!"* Alejandra "*Pues un poquito cuando les leemos algún cuento y los llevamos a esta reflexión del tema o lo que estamos llevando, o que queremos que ellos*

		entiendan, ¿no? Hacerles los cuestionamientos de manera que no nada más me contesten el título…" Liliana "*Entonces con esas habilidades que tú te debes de cada uno, haces una lectura emergente que tenga que ver con lo que estás haciendo. No es algo a lo mejor que ya tenías bien planificado, pero lo puedes realizar*." Fátima "*Aquí si se dan cuenta, a pesar de que es un nivel primario o principal, o básico más bien, ya al momento de compartir las emociones que le provoca, eso ya le está llevando no solamente a evocar el texto que acaba de leer, sino a recordar experiencias previas y propias*." Liliana
El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura • Propósitos de la lectura • Fomento	"*Porque si no se comprende qué es la lectura en preescolar, pues obviamente no lo creen… pero nunca han estado en un aula de preescolar*." Beatriz "*Yo digo que está bien ese porque se está relacionando también, en parte de describir las historias, relacionando con personas, paisajes de su comunidad*." Araceli
Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las docentes reconocen que la comprensión lectora en preescolar no se limita a la decodificación, sino que implica procesos complejos de lenguaje, pensamiento, imaginación y cultura. • Existe una disposición activa para adaptar la propuesta de etapas a los contextos y características particulares de sus grupos. • Se identificó una valoración creciente de las prácticas lectoras emergentes como espacios valiosos para promover la comprensión.	

	• La reflexión compartida permitió construir colectivamente una visión situada de la lectura en la infancia, reconociendo tanto los aportes teóricos como la riqueza de la práctica docente.
Valoración general de la sesión	La sesión estaba prevista para realizarse en dos días: en un momento durante el Consejo Técnico Escolar (CTE) y el segundo en este lunes 2 de junio; no obstante, durante el CTE la directora explicó que no había tiempo suficiente para abordarlo y me pidió realizar ambas sesiones el día de hoy. En esta sesión cuando nos encontramos analizando y discutiendo las etapas propuestas de la comprensión lectora, la directora se mostró en desacuerdo con el planteamiento de la penúltima etapa propuesta: "Transformación"; sin embargo, se mostró renuente a expresar por qué o en qué sentido no estaba de acuerdo, explicando que el mío era un trabajo ya hecho y no quisiera "tirármelo a la basura". A partir de esta situación el ánimo de las docentes por hacer un análisis decayó y fue necesario cortar con él y comenzar con compartir anécdotas referentes a la lectura emergente, recreativa y que se hubiera llevado de forma específica en el aula sobre comprensión lectora. En esta tampoco hubo mucha participación por lo que decidí concluir la sesión con el trabajo en binas al elegir las actividades que se podrían llevar a cabo en el aula de acuerdo con el grado de cada docente. En este caso me di cuenta de que, si bien la directora ha tenido mucha apertura para brindar este espacio que no lidera ni ha planificado, aun quedan actitudes como la mostrada en este día que impide o modifica la dinámica de actividades planeadas. Es de importancia retomar esta experiencia vivida debido a que es un ejemplo de cómo la actitud que el líder de una organización asume permea la dinámica y la forma de trabajo.

Tabla 9

Sesión 5 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 5	Fecha de la sesión	16 de junio 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	• Las docentes comparten sus experiencias de la propuesta de intervención y aportan sugerencias de mejora desde su experiencia profesional.	• Experiencias con el material didáctico presentado • Propuestas, análisis y reflexión sobre la práctica docente
Relatoría de la sesión	Durante la quinta sesión del círculo de estudio, las participantes presentaron las experiencias resultantes de la implementación de las actividades diseñadas en el taller. La sesión se caracterizó por un ambiente de apertura, entusiasmo y reflexión compartida, donde cada docente narró sus observaciones y aprendizajes en torno a la práctica de lectura con sus grupos de niñas y niños. Se compartieron experiencias variadas, que incluyeron desde la lectura de textos como *"El zoológico" de Anthony Browne*, *"Siete ratones ciegos"*, *"El Rey Mocho"*, *"Harold y el crayón morado"*, *"Pinturas que cuentan una historia"*, hasta la lectura de *"¿Qué tal si?"* y *"La princesa de Trujillo"*. A partir de estas experiencias, se abordaron aspectos clave como: • El poder de las preguntas previas, durante y después de la lectura como herramientas detonantes de la comprensión. • El reconocimiento de los distintos niveles de comprensión lectora, desde la descripción hasta la creación.	

	• La importancia del acompañamiento docente, no solo como guía, sino como quien provoca el pensamiento crítico y reflexivo en los niños. • El papel de la lectura como detonante para la expresión gráfica, oral y emocional de alumnas y alumnos. • La relevancia de una planeación consciente y una lectura previa por parte del docente, como elemento que posibilita una mejor mediación. La sesión cerró con una reflexión colectiva sobre la importancia de planear intencionalmente la lectura, de permitir que las emociones y experiencias de los niños emerjan y de aprovechar los materiales del acervo como verdaderos recursos didácticos. Se propusieron ideas para dar seguimiento, como profundizar en los proyectos surgidos a partir de las lecturas, fortalecer la evaluación formativa e incorporar instrumentos más pertinentes y adaptados a las características de los grupos.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	*"Me parece que en ese sentido es ahí donde radica como la importancia y sí conocer el texto."* Alejandra *"No se trata solo de leer, sino de guiar hacia una comprensión más profunda."* Liliana *"Los niños describían las imágenes y las interpretaban porque también les preguntaba qué era lo que pasaba."* Julia
Sistematización de estrategias de lectura para desarrollar la comprensión	• Estrategias • Planificación de la lectura	*"Pienso que si lo hubiera estado leyendo a la par que la hubiera hecho, a lo mejor no habríamos obtenido como estos resultados."* Liliana *"Les preguntaba: ¿qué está pasando? La portada, oye, ¿quién es?"* Alejandra *"Yo les pregunté cómo comenzaron y me decían: 'comencé dibujando dos círculos y una línea'. Resultó ser un gatito."* Sandra

		"Los chicos jugaban, después se les leía el cuento, luego dibujaban lo que comprendieron." Fátima *"Les hacía preguntas para que pudieran hilar la historia".* Tania
El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura • Propósitos de la lectura • Fomento	*"Sí me ayudó mucho tenerlos en círculo durante la lectura."* Alejandra *"Creo que esta parte de la lectura ya intencionada, pues, sí se disfruta."* Fátima *"Esta parte de ir haciendo nuestras evaluaciones también es importante."* Liliana *"La importancia de que al momento de leer, tengan clara la intención que se quiere generar."* Julia
Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las docentes reconocen el valor de la lectura intencionada, pues todas coinciden en que leer con una finalidad específica, ya sea describir, inferir o crear y eso favorece el proceso de la lectura en los niños. • Se identifican estrategias útiles para promover la comprensión, tales como el uso de la asamblea, los juegos previos a la lectura, las preguntas guiadas y el uso de recursos visuales (imágenes, trazos, dramatizaciones) fueron valorados positivamente. • Las actividades generaron aprendizajes significativos y sorpresivos, pues varias docentes expresan haber subestimado las capacidades de sus grupos y se sorprendieron por el nivel de comprensión e interpretación logrado.	

	• La evaluación formativa necesita fortalecerse ya que se identificó que, aunque se aplicaron actividades valiosas, en muchos casos no se utilizaron instrumentos específicos de evaluación o se consideró que estos podían mejorarse. • La planeación y lectura previa por parte del docente es esencial, así lo expresan al destacar que conocer con anticipación el texto permitió orientar mejor la mediación, formular preguntas significativas y provocar reflexiones más profundas. • Se propusieron estrategias como: trabajar en proyectos derivados de las lecturas, utilizar las imágenes para fomentar la narración, y fortalecer la producción escrita a partir de trazos, relatos e interpretación de obras.
Valoración general de la sesión	Esta sesión fue muy fructífera y de amplia participación de todas las docentes, quienes llevaron a cabo las actividades y en la mayoría de los casos expresaron haber mostrado sorpresa por la forma en que los resultados de la actividad fueron específicos y visibles debido a la manera en que estaban no sólo planificadas, sino intencionadas y sistematizadas para poder observar el logro en el grupo. Se mostraron entusiastas por dar continuidad a estas acciones puesto que nos encontramos en la recta final del ciclo escolar y consideran que es necesario retomar a inicio de ciclo para poder enriquecer el material que he propuesto y poder dar una verdadera sistematización a la práctica de lectura. La directora se mostró con mayor apertura y disposición al escuchar y observar las participaciones de las docentes, expresó su admiración y compromiso por dar continuidad a esta actividad, así como de conocer mejor los materiales que se encuentran en la escuela, esto demuestra que, pese a no mantener el liderazgo, puede reconocer el trabajo docente.

Tabla 10

Sesión 6 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 6	Fecha de la sesión	23 de junio 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	• Las docentes comparten, analizan y retroalimentan colectivamente las experiencias derivadas de la aplicación de las actividades, identificando fortalezas, áreas de mejora y aprendizajes adquiridos.	• Identificación de áreas de mejora en la práctica a partir de la experiencia en el círculo de estudio
Relatoría de la sesión	En la sesión 6 del círculo de estudio, se llevó a cabo un grupo focal como estrategia inicial de cierre del taller. El propósito fue promover una reflexión colectiva sobre los aprendizajes construidos a lo largo de las sesiones previas, reconociendo los avances, retos y proyecciones futuras. Se remarcó que la evaluación no debía entenderse como una calificación, sino como una herramienta de análisis formativo orientada al proceso y no al producto. Durante la conversación, las participantes recuperaron el propósito central del taller: intencionar la lectura en el nivel preescolar, reconociendo que la comprensión lectora comienza desde la educación inicial. Surgieron reflexiones profundas sobre la importancia de planificar con claridad los propósitos de lectura y adecuar las estrategias a las etapas de desarrollo de los niños.	

	Las docentes compartieron sus experiencias derivadas de la implementación de actividades en el aula, valorando los beneficios de trabajar con planeaciones estructuradas y con actividades intencionadas. Además, se reconoció la necesidad de fortalecer comunidades de aprendizaje para continuar la formación docente desde intereses genuinos y necesidades reales del contexto escolar. La sesión concluyó con la asignación de una tarea narrativa para la siguiente jornada, la cual busca integrar los aprendizajes individuales desde una mirada reflexiva y literaria. La participación fue activa, colaborativa y profundamente enriquecedora.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	*"La comprensión lectora no nada más es cuando los niños ya saben leer, sino que nosotros asentamos estas habilidades, estas capacidades para que los niños logren esta comprensión lectora normalizada."* Araceli *"Siento que es como interiorizarlo, ¿no? Ya está ahí, entonces ahora es interiorizarlo para poder aplicar."* Julia *"No conocíamos esto... la investigación no está volteando a ver a preescolar… en la lectura no existe como tal una secuencia de etapas. Lo vas infiriendo a través de la práctica."* Sandra
Sistematización de estrategias de lectura para desarrollar la comprensión	• Estrategias • Planificación de la lectura	*"Lo de la lectura, intencionarla… pensar qué es lo que quiero, ¿no? Ah, quiero que los niños describan, no nada más preguntar quién fue."* Alejandra

		"Estas actividades que tú desarrollaste abarcan una etapa o un proceso… nos van guiando en el camino de hacia dónde podemos llevar a los niños." Liliana *"Cuando ya leí el libro, sé a dónde quiero llegar, le puedo sacar todo el jugo que quiera… no solo desarrollar la comprensión lectora, también puedo trabajar cuestiones matemáticas."* Sandra
El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión	• Valoración de la lectura • Propósitos de la lectura • Fomento	*"Somos la base… les damos estas herramientas para que logren la comprensión lectora en primaria."* Beatriz *"De nosotros depende si despertamos ese interés en los niños… si no tenemos claro el proceso, cómo queremos que el chamaco logre ciertas cosas."* Fátima *"Si trabajamos diferentes estrategias desde ahora, les favorecemos el gusto por leer, por imaginar… por expresar."* Julia
Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las docentes identificaron cómo su propia intervención influye en el desarrollo de la comprensión lectora: "*Yo no puedo meterles a los niños una actividad de creación si no he trabajado la descripción."* Sandra • Se evidenció un cambio en la percepción de la evaluación, reconociendo el valor del análisis del proceso de aprendizaje: "*Estamos acostumbradas al proceso, a identificar qué estamos logrando más que en los productos*." Liliana • El grupo reconoció el valor de compartir experiencias y construir saberes de manera horizontal: "*Tuvimos la oportunidad de abrir el abanico de ideas, de experiencias, de sugerencias*." Beatriz	

	• Las participantes visualizaron la continuidad de esta experiencia en otros espacios como los CTE, proponiendo trabajar con enfoque temático y desde el liderazgo docente: "*Irnos enfocando a un punto, llevar un proceso… podríamos estar abordando así los consejos técnicos*." Beatriz • Se reconoció la utilidad del taller por estar diseñado desde y para su realidad docente: "*Esto sí lo puedo aplicar, sí me permite desarrollar habilidades en mis alumnos."* Julia
Valoración general de la sesión	Esta sesión tuvo como objetivo generar un espacio de evaluación formativa centrado en la experiencia docente. Las participantes compartieron sus vivencias en la aplicación de las actividades diseñadas durante el taller, reflexionando sobre los procesos de enseñanza, las respuestas de sus alumnas y alumnos y los aprendizajes personales derivados de esta intervención pedagógica. La sesión se desarrolló como grupo focal que priorizó el diálogo horizontal, el reconocimiento de saberes colectivos y el análisis crítico de la práctica. Uno de los hallazgos más significativos fue la transformación en la conceptualización de la comprensión lectora. Las docentes coincidieron en que esta habilidad no puede limitarse al momento en que las niñas y niños ya decodifican textos, sino que comienza a construirse desde la primera infancia, mediante la escucha, la observación, la inferencia y la interpretación. Tal como expresó la docente Liliana: *"La comprensión lectora no nada más es cuando los niños ya saben leer, sino que nosotros asentamos estas habilidades, estas capacidades para que los niños logren esta comprensión lectora normalizada"*. Esta afirmación refleja un cambio de paradigma en la visión tradicional de la lectura, reconociendo que el nivel preescolar tiene un papel formativo clave en este proceso. Asimismo, el intercambio de experiencias permitió identificar prácticas docentes eficaces para promover la comprensión lectora desde la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura emergente. Las participantes enfatizaron la importancia de planear con claridad la intención de la lectura, lo que implica

	anticipar los propósitos didácticos, seleccionar libros adecuados y formular preguntas que despierten el pensamiento crítico y la participación activa de niñas y niños. La docente Alejandra compartió: *"Lo de la lectura, intencionarla… pensar qué es lo que quiero, ¿no? Ah, quiero que los niños describan, no nada más preguntar quién fue"*. Esta perspectiva evidencia un tránsito hacia una práctica más reflexiva, en la que el diseño de estrategias responde a un conocimiento más profundo del desarrollo infantil y de los procesos lectores. El rol docente en la formación de hábitos lectores también fue objeto de análisis. Las docentes reconocieron que su responsabilidad va más allá de enseñar contenidos; se trata de generar vínculos emocionales con la lectura, crear contextos significativos y promover el gusto por imaginar, narrar y crear. Como señaló la docente Fátima: *"De nosotros depende si despertamos ese interés en los niños… si no tenemos claro el proceso, cómo queremos que el chamaco logre ciertas cosas"*. Este testimonio destaca el compromiso que implica mediar con intención pedagógica entre los libros y los niños. La sesión también permitió visibilizar el valor de la evaluación formativa como una herramienta para revisar y ajustar la práctica. Las docentes compartieron que, al revisar las respuestas de sus alumnos, lograron identificar avances inesperados, fortalezas no reconocidas y aspectos por mejorar. Lejos de reproducir una visión instrumental de la evaluación, se reflexionó colectivamente sobre su sentido pedagógico: *"Estamos acostumbradas al proceso, a identificar qué estamos logrando más que en los productos",* lo que demuestra una postura que fortalece una cultura profesional centrada en el aprendizaje. Finalmente, se valoró el círculo de estudio como una experiencia de formación situada, pertinente y transformadora. Las participantes propusieron replicar esta metodología en espacios como los Consejos Técnicos Escolares, articulando contenidos temáticos y procesos compartidos. Se reconoció que el trabajo

	colaborativo fortalece la identidad docente, impulsa el pensamiento crítico y permite construir conocimiento a partir de la práctica. En síntesis, la quinta sesión del círculo de estudio no solo permitió evaluar una intervención educativa, sino que se consolidó como un espacio de reflexión profesional en el que las docentes resignificaron su papel como mediadoras del lenguaje, constructoras de sentidos y promotoras de la lectura desde la primera infancia.

Tabla 11

Sesión 7 del Taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora en preescolar"

Sesión 7	Fecha de la sesión	30 de junio 2025
Lugar de la sesión	Propósito de la sesión	Temas abordados
Junta Semanal de organización	• Las docentes integran los saberes adquiridos en una síntesis colectiva, valoran el trabajo colaborativo del círculo de estudio y se comprometen a continuar construyendo una comunidad de aprendizaje.	• Coevaluación • Valoración sobre la pertinencia del círculo de estudio • Propuestas para la construcción de una comunidad de aprendizaje
Relatoría de la sesión	La sesión comenzó con un espacio abierto de diálogo, donde las docentes compartieron las experiencias más significativas que vivieron al aplicar las actividades diseñadas a lo largo del taller. Se destacó el impacto que tuvo en su práctica docente el significar la comprensión lectora como un proceso con etapas que pueden favorecerse desde la	

	primera infancia. Las participantes expresaron sorpresa y entusiasmo ante las respuestas y producciones de los niños, reconociendo que una intervención docente intencionada puede transformar su forma de leer, interpretar y crear. La docente Julia compartió: *"Me sorprendió que la comprensión lectora tiene etapas que se pueden favorecer y alcanzar en el libro en la escuela, y a partir de actividades concretas se van a ir llevando a los niños a alcanzarlas".* Este tipo de hallazgos se convirtieron en detonadores para reflexionar sobre la intencionalidad pedagógica, el papel del docente como mediador y la importancia de un diseño didáctico claro, sensible y flexible. La segunda parte de la sesión se centró en la valoración del trabajo colaborativo, donde las docentes reconocieron el impacto que tuvo el círculo de estudio en su actualización, seguridad profesional y enriquecimiento mutuo. Se mencionó que estos espacios no sólo favorecen el análisis de la práctica, sino que permiten generar confianza, respeto y motivación entre pares. Se resaltó que la figura docente no sólo transmite conocimiento, sino que construye comunidad y genera sentido en la experiencia educativa. Para cerrar, se realizó una dinámica de coevaluación afectiva donde las participantes otorgaron reconocimientos entre sí, destacando logros, actitudes y aportaciones relevantes durante el proceso. Este momento fue especialmente significativo por la carga emocional y simbólica que representó, cerrando con una reflexión sobre el poder del compartir como eje de construcción del conocimiento.

Categoría	Subcategoría	Cita
Conceptualización de la comprensión lectora	• Conceptualización sobre la comprensión lectora • Conceptualización Comprensión lectora en niñas y niños	*"Me sorprendió que la comprensión lectora tiene etapas que se pueden favorecer y alcanzar en el libro en la escuela..."* Julia *"Cuando vuelva a leer, recordaré las etapas de la comprensión lectora para realizar un pequeño diagnóstico del grupo…"* Alejandra

		"El haber analizado las etapas de la comprensión lectora en el taller y comprobar que en preescolar se cimientan esas bases, me anima…" Liliana
Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	• Experiencias • Observaciones en los procesos	*"Me motiva a darme cuenta que desde mi intervención puedo apoyar a que los niños logren la comprensión lectora, formulando situaciones de aprendizaje interesantes…"* Sandra *"Reconozco que tengo que analizar y reflexionar mi intervención en el momento de la lectura para poder realizar los ajustes necesarios…"* Fátima *"No tenía bien vislumbrada la intención de la lectura e indirectamente favorecía algunos aspectos de las etapas…"* Julia
El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar estrategias para la comprensión lectora	• Formación continua • Rol en la formación	*"Agradezco la oportunidad de construir el conocimiento a través de este intercambio de información y experiencias."* Araceli *"Este trabajo colaborativo es importante para llevar a cabo esa transformación en la práctica, porque lo que no se le ocurre a una, se le ocurre a otra."* Beatriz *"El compartir implica que estás dispuesto a dar y recibir… Te diviertes, te motivas. Todo lo que tiene ya la implicación socio-afectiva…"* Liliana
Hallazgos, retos, aspectos emergentes	• Las participantes lograron articular aprendizajes previos con nuevas comprensiones sobre la lectura y su enseñanza. Reconocieron que la comprensión lectora es un proceso que se inicia desde la oralidad, la escucha y la lectura compartida, no sólo desde la decodificación. • De forma reiterada, se señaló que la colaboración entre pares fue clave para enriquecer la práctica. Se vivió una comunidad de aprendizaje real, donde se escucharon, retroalimentaron y fortalecieron juntas. Esto se expresó tanto en las sesiones como en la dinámica de cierre con reconocimientos entre colegas.	

	• Las docentes manifestaron el deseo de seguir implementando estrategias y actividades derivadas del taller, así como replicar la experiencia del círculo de estudio en otros espacios escolares como los Consejos Técnicos. • Se valoró que el taller trascendió lo académico, generando un ambiente de confianza, empatía y afectividad que impulsó la participación activa.
Valoración general de la sesión	Durante la sesión final del círculo de estudio, las docentes participantes consolidaron una síntesis reflexiva de los aprendizajes desarrollados a lo largo del taller, evidenciando una apropiación crítica de los referentes teóricos y didácticos que sustentan la comprensión lectora en la educación preescolar. Esta sesión representó no sólo el cierre formal del proceso, sino un punto de inflexión en la manera en que las educadoras conciben su papel como mediadoras entre el texto y las niñas y niños, así como su rol en la formación de comunidades de aprendizaje profesional. Uno de los hallazgos más significativos fue el reconocimiento de que la comprensión lectora no es un proceso homogéneo ni lineal, sino una construcción progresiva que puede ser favorecida desde la primera infancia a través de situaciones educativas intencionadas. Las docentes compartieron que, al implementar las propuestas del taller, los niños respondieron con producciones orales y reflexiones que superaron sus expectativas, lo que generó una resignificación de su intervención pedagógica. En palabras de Alejandra: "Me sorprendió que la comprensión lectora tiene etapas que se pueden favorecer y alcanzar en el libro en la escuela, y a partir de actividades concretas se van a ir llevando a los niños a alcanzarlas." Este tipo de testimonios evidencian que las docentes no solo reconocen la importancia de la comprensión lectora, sino que son capaces de identificarla como un proceso situado que requiere de una intención educativa clara. Asimismo, se visibiliza un tránsito desde prácticas empíricas hacia una toma de decisiones fundamentada teóricamente, lo cual se alinea con los principios del Plan de Estudios 2022 y la Nueva Escuela Mexicana.

	Otro eje fundamental fue la valoración del trabajo colaborativo como estrategia de desarrollo profesional. Las docentes señalaron que el círculo de estudio les permitió dialogar, confrontar ideas, compartir dudas y fortalecer la confianza en sus saberes pedagógicos. Esta disposición al compartir fue constantemente destacada como un valor esencial del proceso formativo: "*El compartir implica que estás dispuesto a dar y recibir. Tienes la apertura, te motivas. Eso es muy importante, el poder colocarnos en un espacio en donde estamos interesados por lo que la otra tiene que decir*." (Liliana) La experiencia también permitió identificar una transformación en la percepción del rol docente. Más allá de aplicar técnicas o actividades aisladas, las participantes asumieron una postura reflexiva, crítica y creativa respecto a su intervención. Expresaron su deseo de seguir construyendo espacios de formación horizontal donde se reconozcan las voces, experiencias y propuestas del colectivo docente, reafirmando su compromiso con el aprendizaje situado de sus alumnas y alumnos. Finalmente, la dinámica de reconocimiento mutuo con la que cerró la sesión evidenció una comunidad profesional en construcción. Lejos de limitarse a la ejecución de tareas, el círculo de estudio posibilitó un espacio de afectividad, confianza y motivación que da sentido a la formación continua. Así, las docentes no sólo lograron integrar los saberes adquiridos, sino que sentaron las bases para la consolidación de una comunidad de práctica sostenida en el diálogo, la colaboración y el deseo genuino de mejorar sus intervenciones pedagógicas.

6.1 Análisis por categorías

Con la intención de resumir la información contenida en las tablas (3-8) arriba presentada y en las rúbricas a través de autoevaluación y heteroevaluación, se hace una presentación de resultados por categoría, con la finalidad de especificar de qué manera el colectivo docente logró cimentar referentes para la construcción de una comunidad de aprendizaje, a través de la formación en torno a la comprensión lectora en el nivel preescolar.

6.1.1. Conceptualización de la comprensión lectora

Los hallazgos muestran que, al inicio del taller, las docentes cuentan con nociones generales sobre la lectura, en su mayoría, centradas en su función mecánica o como herramienta para el desarrollo del lenguaje. Sin embargo, a través de las sesiones, estas concepciones se amplían para reconocer a la comprensión lectora como un proceso complejo, progresivo y situado, que implica tanto el desarrollo de habilidades cognitivas como la construcción de significado a partir del contexto y la interacción social.

En la información antes analizada, es posible observar un avance en el dominio conceptual, pues en la sesión 2 (tabla 4), por ejemplo, se observa que la mayoría de las docentes conceptualiza a la comprensión lectora como una forma de entender lo que dice un texto de forma literal sólo a través de la lectura; sin embargo al finalizar la intervención, ahora es la mayoría de las docentes quienes expresan que la comprensión puede surgir en entornos de lectura emergentes, pero requiere de experiencias significativas para consolidarse, no sólo en la recuperación del texto leído, sino haciendo puentes con otros contextos, situaciones y experiencias.

Por otro lado, las docentes reconocen que la comprensión lectora va más allá de la decodificación y se relaciona con el pensamiento crítico, la interpretación de imágenes, la inferencia, y la construcción de sentidos compartidos. Este es uno de los aspectos fundamentales al hablar de comprensión lectora en preescolar, toda vez que niñas y niños no leen de forma autónoma y convencional los textos, sino que requieren de la mediación que la docente realiza, creando así, un puente en donde conectan con los textos y la cultura escrita.

6.1.2. Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura

A lo largo de las sesiones se observan cambios en la forma en que las docentes diseñan e implementan actividades de lectura. La práctica, en un inicio centrada en la lectura en voz alta sin

mayores propósitos didácticos, evoluciona hacia una planeación intencionada, donde se incorporan preguntas, juegos y momentos de diálogo para fomentar la comprensión. En este sentido, las docentes reconocen que el momento de lectura puede ser la fuente de nuevas experiencias o la oportunidad para acompañar momentos del aprendizaje.

Las rúbricas de evaluación reportan un avance significativo en esta categoría. Por ejemplo, en la sesión 5 (tabla 6), todas las docentes reportan implementar las actividades propuestas en el material didáctico que se les presenta en la sesión 3 y 4 (tabla 5). En dichas actividades predominan actividades con momentos de predicción, exploración de imágenes, inferencias y recuperación de información acompañando al proceso de lectura. Se usan materiales literarios que son llamativos y que propician experiencias interpretativas y reflexivas entre niñas y niños.

Un aspecto relevante fue la disposición de las docentes para reflexionar sobre su propia práctica, como lo demuestran al expresar: *"No imaginaba que los niños respondieran de esa manera, sus ideas y reflexiones fueron tan ricas e interesantes"*. Con esto en mente, se reconoce la apropiación de una visión nueva y construida sobre cómo trabajar la lectura en las aulas, resignificándola como oportunidad de aprendizaje, recreación y comprensión de situaciones específicas.

6.1.3. Sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión

El taller "Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora" es un espacio en donde las docentes no solo conocieran nuevas formas de implementar actividades de lectura, sino que comenzaran a sistematizar estrategias pedagógicas, reconociendo su valor didáctico. Esto se reflejó en el uso progresivo de recursos como: secuencias didácticas, guías de observación, rúbricas de evaluación, análisis de textos literarios, y construcción colectiva de criterios a través de productos de la sesión que se construían en equipo, en binas o en pequeños grupos.

Las educadoras también reflexionaron sobre la necesidad de planear con una intención clara, como lo expresa una docente: *"Tengo en primer lugar que tener clara la intención educativa para poder ir guiando y acompañando en su proceso"*. Esta expresión es un reflejo de su comprensión acerca de la relevancia e importancia de planificar las actividades si es que se busca una intención pedagógica exclusiva. En este orden de ideas, reconocen que las acciones que se ponen en marcha requieren de la evaluación como un referente para poder tomar decisiones y plasmarlas en la planificación.

6.1.4. El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión

Esta propuesta de intervención fortalece el reconocimiento del papel activo de la docente como mediadora, guía y promotora del gusto por la lectura. Se transita de una visión funcionalista de la lectura a una en la que la docente se convierte en acompañante sensible que observa, pregunta, escucha y ofrece múltiples oportunidades para la interacción con los textos.

Este cambio se refleja en el uso de espacios como la asamblea o el rincón de lectura, y en la incorporación de rituales, rutinas y momentos cotidianos para leer. También se destaca la importancia de modelar comportamientos lectores, tal como lo señala una participante: *"He descubierto que no andaba tan perdida, pero ahora entiendo mejor la intención de la lectura y cómo guiarla desde el inicio"*. En este sentido, el reconocer que hay conocimientos y saberes previos que, si bien no se encuentran sistematizados, sí tienen bases sólidas y teóricas que permiten que la práctica se lleve a cabo; sin embargo, asumir que cada docente puede atender y mejorar su intervención para promover el aprendizaje, es un logro significativo.

Las acciones concretas para favorecer hábitos lectores como la selección libre de libros, dramatización de cuentos y creación de relatos colectivos, son fundamentales para que se acerque a niñas y niños a los libros, para que los conozcan, los prefieran y se familiaricen con ellos. Se trata de promover un gusto lector que les lleve a ser lectores autónomos no sólo en cuanto a la lectura convencional, sino a la elección de textos de manera personal por las inferencias que puedan hacer a partir de la lectura de imágenes, por ejemplo.

6.1.5. El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar estrategias de comprensión lectora

Uno de los principales logros del taller es la generación de una comunidad de aprendizaje que posibilita el intercambio, la coevaluación, el diálogo horizontal y la reflexión compartida. Esto se demuestra cuando las docentes hablan del acompañamiento como un medio para la formación, pero también como un apoyo emocional y motivacional, ello se puede observar en las actividades de cierre, donde se repite la expresión de gratitud, apertura y deseo de continuidad: *"El compromiso de las chicas, el permiso que se dieron para realizar las actividades… eso me parece muy importante"*.

En el análisis de las rúbricas se observa que todas las docentes logran identificar los objetivos de la intervención; así mismo se muestra que participan activamente en la coevaluación

final al hablar sobre las acciones que emprendieron las demás docentes y de qué manera aporta tanto a la dinámica grupal, como al intercambio profesional. Finalmente se proponen líneas de continuidad para seguir fortaleciendo la comprensión lectora a través del trabajo en colectivo, así como de aula e, incluso, con los Padres de Familia.

Los resultados presentados evidencian que el taller se convierte en una estrategia efectiva para fortalecer la comprensión lectora en el nivel preescolar desde una perspectiva situada, colaborativa y reflexiva. En esta experiencia las docentes han avanzado en su conceptualización teórica, emprenden mejorar para su práctica pedagógica, sistematizan estrategias y, sobre todo, asumen con mayor claridad su rol como mediadoras del aprendizaje lector.

Es importante resaltar la apertura observada por parte de todo el colectivo, incluyendo autoridades y docentes, pues la apertura para establecer un espacio en donde exista el aprendizaje entre pares a través de la retroalimentación y el intercambio profesional, es un punto clave para el desarrollo exitoso del taller. Sin embargo, también se identifican áreas de oportunidad que pueden ser abordadas posteriormente a través de otros círculos de estudio, tales como el diseño de evaluaciones auténticas y formativas. Este capítulo da cuenta de que leer y comprender en preescolar no es una tarea espontánea, sino una práctica pedagógica compleja que puede ser enriquecida cuando se reconoce a las educadoras como protagonistas activas de su propio aprendizaje.

Discusión

La presente investigación tuvo como propósito analizar el proceso de construcción, implementación y valoración colaborativa de una estrategia de intervención docente orientada a favorecer la comprensión lectora en niñas y niños de educación preescolar. Desde un enfoque cualitativo y bajo el método de investigación-acción, se buscó comprender cómo las docentes, a través del trabajo colaborativo y la reflexión sobre su práctica, resignifican la enseñanza de la lectura y generan condiciones pedagógicas más intencionadas para el desarrollo de la comprensión lectora en la primera infancia. En este sentido, la discusión que se presenta a continuación se centra en interpretar los principales hallazgos del estudio a la luz del marco teórico y del estado del arte, con el fin de analizar los alcances, tensiones y aportes del proceso vivido por el colectivo docente.

Para facilitar la lectura, se recuerda la pregunta de investigación: "¿Cómo se construye, implementa y valora una estrategia de acompañamiento a la intervención docente orientada a favorecer la comprensión lectora en niñas y niños de 4 a 6 años, a partir del trabajo colaborativo de un colectivo docente?" En coherencia con lo desarrollado en capítulos previos, la discusión se organiza en bloques temáticos que buscan dialogar con el marco teórico, así como con el estado del arte, además de un análisis sobre alcances y limitantes del proceso que el colectivo docente vivió.

Reconstrucción de concepciones docentes sobre la comprensión lectora

Uno de los hallazgos centrales de la investigación fue la transformación progresiva en la manera en que las docentes conceptualizan la comprensión lectora y la incorporan en su práctica pedagógica. Los resultados muestran que, al inicio del proceso, la comprensión lectora era concebida mayoritariamente como una actividad espontánea o secundaria dentro de la rutina escolar; sin embargo, a partir del trabajo reflexivo y del diseño colaborativo de estrategias, las docentes comenzaron a reconocerla como una habilidad que requiere mediación intencionada, planificación consciente y conocimiento de los procesos cognitivos implicados. Este hallazgo está relacionado con las aportaciones de Solé (1998) y Ferreiro y Teberosky (1979) quienes sostienen que la comprensión no se reduce a la decodificación, sino que implica la construcción activa de significados desde la interacción, el lenguaje oral y la experiencia previa, elementos que las docentes empezaron a integrar de manera más sistemática en sus prácticas.

Lo anterior, se reafirma en el estado del arte donde se destaca que la comprensión lectora en preescolar se construye a partir del lenguaje oral, la interacción social y la lectura de imágenes, elementos que se retomaron por las docentes a través de la elección de diferentes situaciones de aprendizaje que se les propusieron. Para llegar a esta reconfiguración fue necesario el proceso colaborativo que, de forma progresiva, llevó a las docentes a una concepción donde la comprensión se entiende como una construcción de significado que está mediado por la interacción, el lenguaje y la experiencia.

En contraste se identificó que, aunque las docentes logran reformular en el discurso sus concepciones, en algunas de las actividades que llevaron a cabo mencionan que se centran en preguntas cerradas o concluir con un producto de manera forzosa. Esto nos habla de una necesidad de dar continuidad a un espacio que permita una real transformación pedagógica donde la modificación de las creencias profesionales es un proceso gradual y situado que encuentra eco en la intervención docente.

Acerca de la reflexión pedagógica en colaborativo

Los resultados permiten identificar que la transformación en las concepciones y prácticas docentes no se produjo de manera individual ni aislada, sino que estuvo estrechamente vinculada al trabajo colaborativo desarrollado en el marco del taller y del círculo de estudio. El espacio de diálogo horizontal, intercambio de experiencias y reflexión conjunta funcionó como una condición pedagógica que favoreció la problematización de la práctica y la construcción compartida de saberes. En este sentido, el trabajo colaborativo no solo operó como una estrategia organizativa, sino como un dispositivo formativo que posibilitó la emergencia de una comunidad de aprendizaje, tal como lo plantean Calvo (2014) y Pozner (2000) donde la retroalimentación, la coevaluación y el acompañamiento entre pares se constituyen en motores del desarrollo profesional docente.

Es necesario recordar que la estrategia surge a partir de un proceso reflexivo que encuentra sustento en el diagnóstico de concepciones y prácticas docentes sobre la comprensión lectora**.** En esta investigación, el trabajo colaborativo se pone de relieve cuando las docentes tienen la oportunidad de crear un espacio para el intercambio de experiencias, donde existe la retroalimentación y se genera una motivación compartida por hacer cambios para mejorar y transformar la práctica, esto tiene relación directa con lo que Calvo (2014) expresa como definición

de trabajo colaborativo. Es así como se evidencia el fortalecimiento del trabajo colaborativo al construir una comunidad de aprendizaje que cuenta con la participación activa, el diálogo horizontal y la coevaluación como motor de la transformación de la educación.

Por otro lado, el diseño de estrategias se realiza gracias a que las docentes aceptan compartir sus experiencias, sus dificultades y éxitos, así como las opiniones y saberes sobre la práctica de lectura, lo cual es una muestra de que, entre docentes, existe un entorno de confianza y colaboración horizontal y deriva en la construcción del conocimiento desde la experiencia, lo que favorece la cultura del aprendizaje profesional continuo. Esta es una muestra de lo que la Nueva Escuela Mexicana busca para los colectivos docentes: logren transformarse en una comunidad dialógica y de participación democrática. No obstante, este proceso también evidenció la necesidad de contar con tiempos institucionales y condiciones organizativas que permitan sostener la colaboración más allá de la intervención puntual.

En el mismo orden de ideas, es necesario poner de relieve que en la práctica aún persisten momentos de enseñanza centrada en las indicaciones del directivo y en el control de la actividad. Esta situación, aunque no fue condicionante para que la estrategia del Taller se desarrollara, es una realidad que puede determinar la continuidad de estas actividades o la diversificación de ellas. Se identifica así que, en la construcción de estos espacios, el acompañamiento pedagógico no se limita a ser estrategia de formación, sino convertirse en un sostén emocional y profesional que permite a las docentes reconocerse como personas sujetas activas de cambio, mismo argumento que Pozner (1997) señala como importante para que el liderazgo se centre en movilizar al colectivo hacia propósitos comunes.

Las docentes como mediadoras de lectura

Las docentes identifican su papel como mediadoras culturales, idea que coincide con la propuesta de Bodrova (2004), Ferrerio y Teberosky (1979) puesto que, al incorporar rituales lectores, dramatizaciones y selección libre de libros se incorpora la práctica social de la lectura en donde se permite a niñas y niños elaborar hipótesis y llegar a la comprensión. Lo anterior se observa cuando expresan que niñas y niños logran reconocer funciones, convenciones y contextos del lenguaje escrito, sin limitarse al contenido textual. Solé (1998) lo deja muy claro, comprender implica elaborar interpretaciones a partir de las experiencias, intereses y conocimientos previos y dichas acciones se observan en los resultados de la intervención.

El aprendizaje que se construye en las aulas a partir de la interacción de niñas y niños con la docente es una oportunidad que surge a partir de flexibilizar la enseñanza, abrir las puertas a la práctica dialógica y a realizar un esfuerzo por sistematizar la práctica de la lectura. Esto último es una de las condiciones que se encuentra como constante tanto en las investigaciones retomadas en el Estado del arte, como por autores como Díaz Barriga (2002) y Bodrova (2004). Debido a lo anterior es que el trabajo que se lleva a cabo con las docentes en colectivo es una oportunidad de aprendizaje en conjunto y donde, a través del trabajo colaborativo, se puede construir una visión sobre los beneficios de leer con un propósito específico en mente. Por otro lado, en cuanto a la práctica docente, se evidencia que el colectivo docente transitó de actividades rutinarias de lectura en voz alta hacia prácticas intencionadas y orientadas a favorecer una habilidad de pensamiento: la comprensión. Este cambio coincide con la propuesta del estado del arte en donde se reconoce que la práctica de lectura requiere de un propósito, de mediación y andamiaje para generar experiencias significativas. De la mano de lo anterior, se llegó a la sistematización de las estrategias, el cual es uno de los aportes más significativos del taller y, en concordancia con García Orrequia y Rivera Jurado (2024) el uso de estrategias diversificadas permite compartir opiniones y construir un lenguaje más rico.

La implementación de la estrategia

Las propuestas que los autores hacen acerca de la elección de los materiales y las estrategias, encuentran eco y comprobación en esta investigación puesto que tanto docentes como niñas y niños han encontrado en la estrategia de lectura llevada a cabo, una posibilidad para expresarse a partir de escuchar relatos, mirar imágenes llamativas y conjugar estas experiencias en el desarrollo de habilidades como la observación, atención y reflexión, mismas que en el apartado de análisis de resultados pueden identificarse.

Se comprueba con la investigación, que promover el desarrollo lector desde edad preescolar favorece el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para el desempeño de tareas no sólo de índole académico, sino también social. El factor esencial para promover la atención y el interés es la imagen, debido a las características de la edad en la que se encuentran niñas y niños de preescolar para quienes la comprensión se puede desarrollar a partir de los estímulos visuales. Debido a ello el libro álbum toma un papel fundamental en la estrategia de lectura al incorporar la imagen como

un recurso de enseñanza que, además, contribuye a un enfoque inclusivo al tomar en cuenta las necesidades de niñas y niños.

Así lo confirman las docentes, quienes otorgan una especial importancia al libro álbum pues consideran que se hace una lectura acorde con lo planeado con los autores; así mismo permite cierta flexibilidad para su uso en relación con los ajustes pedagógicos y didácticos que las docentes hacen a partir de su experiencia, En esta estrategia, si bien existió una planeación eje propuesta, también se contó con la libertad de adaptación a las necesidades y características de cadagrupo. Lo mismo vale para hacer la evaluación, puesto que las rúbricas que se propusieron tienen fundamentación en los procesos de desarrollo y características de la edad, pero son susceptibles de modificación según la realidad de cada aula.

El proceso de formación que las docentes mantuvieron durante el taller, a la par de la implementación de la estrategia didáctica, permite reconocer que no se trata de contar con una receta que nos indique cómo desarrollar la comprensión lectora, sino más bien funciona como un referente de acción pedagógica. En este orden de ideas también se identifica que, si bien el trabajo colaborativo a través del intercambio horizontal y el diálogo permitieron el diseño del material didáctico para trabajar con la comprensión lectora, también es una realidad que las docentes aún requieren continuar formándose con referentes teóricos que les permitan diseñar sus propios materiales acordes a las necesidades en los grupos.

En este sentido se identifica una limitante, pues las docentes consideraron que el acompañamiento debería ser sostenido y prolongado para permitirles profundizar en la estrategia y así, no sólo poner en práctica algunas de las fichas del material didáctico, sino poderla trabajar y evaluar con mayor sistematicidad, manteniendo el trabajo colaborativo ya construido. Esto puede ser un indicador de valoración positiva de la estrategia, pero no elimina el desafío organizacional al que se enfrentan las docentes en su práctica.

En síntesis, se reconoce que esta investigación confirma planteamientos del marco teórico acerca de la importancia del trabajo colaborativo, la mediación docente y la cultura escolar en la transformación pedagógica; sin embargo, muestra las tensiones entre teoría y práctica especialmente en la traducción de la reconfiguración de concepciones con acciones concretas en la intervención. Al mismo tiempo resalta la necesidad de contar con espacios y condiciones institucionales favorables para sostener la formación docente basada en el diálogo horizontal y la colaboración. Finalmente, esta investigación contribuye a mostrar que la formación a través de

comunidades de aprendizaje, puede mejorar el aprendizaje de alumnas y alumnos y, a la vez, transformar la identidad profesional docente.

Conclusiones

La presente investigación permitió analizar el proceso de construcción, implementación y valoración colaborativa de una estrategia de intervención docente orientada a favorecer la comprensión lectora en niñas y niños de educación preescolar. A partir de un enfoque cualitativo y del método de investigación-acción, se identificó que la transformación de las prácticas lectoras no ocurre de manera espontánea, sino como resultado de procesos reflexivos sistemáticos, sostenidos en el trabajo colaborativo y el diálogo entre teoría y práctica.

Uno de los hallazgos centrales fue la reconfiguración progresiva de las concepciones docentes sobre la comprensión lectora. Las participantes transitaron de entender la lectura como una actividad complementaria o recreativa, hacia concebirla como un proceso intencionado que requiere mediación pedagógica, planificación consciente y conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la construcción de significado. Este cambio no solo se manifestó en el discurso, sino también en la incorporación de estrategias más estructuradas, orientadas a promover distintos niveles de comprensión, desde la evocación literal hasta la interpretación y transformación creativa del texto.

El trabajo colaborativo desarrollado a través del taller "Círculo de Estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora" constituyó una condición clave para este proceso. El espacio horizontal de intercambio permitió confrontar creencias, compartir experiencias y resignificar prácticas, favoreciendo la consolidación de una comunidad de aprendizaje incipiente. No obstante, los resultados también evidencian que la sostenibilidad de este tipo de procesos depende de condiciones institucionales que garanticen tiempos, acompañamiento y liderazgo pedagógico consistente.

En relación con los objetivos específicos, se logró diagnosticar las concepciones iniciales de las docentes, diseñar e implementar una estrategia de intervención contextualizada, así como valorar su pertinencia desde la experiencia del colectivo. Los registros cualitativos sugieren que, cuando las actividades lectoras se planifican y sistematizan con claridad, niñas y niños amplían su capacidad para inferir, relacionar experiencias, expresar emociones y transformar el contenido leído, lo que confirma que la comprensión lectora en preescolar puede estimularse de manera significativa desde los primeros años.

Entre los alcances del estudio se encuentra la construcción de un modelo de intervención contextualizado que articula mediación docente, trabajo colaborativo y uso intencionado de materiales como el libro álbum. Sin embargo, se identifican limitaciones relacionadas con el tiempo destinado a la formación docente y la necesidad de mayor disponibilidad de recursos literarios adecuados al nivel. Estas condiciones influyen directamente en la posibilidad de sostener y ampliar los resultados obtenidos.

En síntesis, la investigación aporta evidencia situada de que la formación docente basada en la reflexión sistemática y el acompañamiento entre pares favorece la transformación de prácticas pedagógicas y fortalece la comprensión lectora en la primera infancia. Asimismo, subraya que la mejora educativa no depende únicamente del diseño de estrategias, sino de la consolidación de comunidades de aprendizaje capaces de sostener procesos formativos continuos en contextos escolares específicos.

Referencias

Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982–2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 147–165.

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: Factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, (24), 89–110.

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2021). *Aventura lectora*. Secretaría de Educación Pública.

Barraza, A. (2003). *La gestión escolar: Una lectura desde la teoría del caos* [Ponencia]. II Congreso Regional de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional.

Bisquerra, R. (1988). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. CEAC.

Bodrova, E. (2004). La adquisición de herramientas de la mente y las funciones mentales superiores. En *Herramientas de la mente* (pp. 2–24). SEP–Pearson Prentice Hall.

Bolívar, A. (2015). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional* [Conferencia magistral]. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Cano, E. (2003). *Organización, calidad y diversidad*. La Muralla.

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B*. UNESCO.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.

Castro, M. (2017). Reflexión sobre metodologías de evaluación en contextos culturales diversos: Su pertinencia y potencialidad. *Textos Antropológicos*, 18(1), 9–18.

Choquichanca, R., & Inga, M. (2020). Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de comunicación. *Desde el Sur*, 12(2), 479–500.

Cisterna Cabrera, F. (2005) *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71. Chile

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *El director como promotor del trabajo colaborativo: Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar*.

Comisión Nacional para la Mejora Educativa. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022–2023: Informe de resultados*.

Delgado-Reyes, A.-C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo-Hernández, F. (2020). La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia. *Ocnos*, 19(1), 7–21.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill Interamericana.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Fundamentos del programa. En *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.

Francesc, P., & Puig, I. (1998). *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Paidós Ibérica.

Gamboa, C., & Gutiérrez, M. (2017). *Modelo educativo 2017*. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. https://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-09-17.pdf

García Orrequia, M. C., & Rivera Jurado, P. (2024). Desarrollo de la oralidad y educación literaria en el aula de 5 años. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2). https://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1102

González, M. (2003). Cultura y subcultura organizativa. En M. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Prentice Hall.

Humanez Ruiz, P. (2023). La comprensión lectora y su papel en los procesos de transformación integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7868

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana*. https://www.inegi.org.mx/temas/incidencia/

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México: Lenguaje y comunicación y pensamiento matemático*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Textos continuos: La competencia lectora desde PISA. Materiales para docentes*.

Jurado, F. (2011). La formación de lectores críticos desde el aula. *Caminos Abiertos*, 20(186).

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Lugo, J. K., & Zárraga Lugo, N. (2022). Acercamiento hermenéutico a la didáctica de la lectura y escritura en educación preescolar. *Revista de Investigación Educativa*, 7(1), 114–139.

Martínez, R. (s. f.). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigación%20en%20la%20práctica%20educativa.pdf

Moncayo, G. (2003). *Delimitando el concepto de gestión: Una mirada escolar*. Ediciones Universitarias de la Universidad de Cuenca.

Neil, C., Battaglia, N., & De Vincenzi Zemborain, M. E. (2022). Marco metodológico para el diseño de rúbricas analíticas. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80). https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2425

Nieto Cano, J. (2003). El cambio planificado de los centros escolares. En M. T. González (Coord.), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. Prentice Hall.

Ovando Gálvez, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 605–612.

Pozner de Weinberg, P. (1997). La gestión escolar y el ser directivo escolar. En *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Aique.

Quezada Pichardo, C. (2020). *Estudio diacrónico del fomento a la lectura en México: Un estudio del libro álbum metaficcional en la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica* (Tesis doctoral). Universidad Latinoamericana.

Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Mira.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica: Módulo I*.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de estudio 2011: Guía para la educadora. Educación básica preescolar*.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan de estudios para la educación básica*.

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Prácticas sociales en la biblioteca escolar: Alternativas y posibilidades*.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana: Aprendizaje colaborativo desde la gestión escolar. Consejos Técnicos Escolares. Ciclo escolar 2019–2020*.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana*.https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/07/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primaria_y_Secundaria.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro: Fase 4*.

Segura Torres, K. T., & Romero Gutiérrez, J. M. (2024). Fomento de la comprensión lectora y la expresión creativa en niños a través de la inteligencia visual. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Santo Domingo. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10826

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Soriano Rojas, R. (1976). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.

Stone, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? En *La enseñanza para la comprensión* (pp. 95–126). Paidós.

UNESCO. (2000). *Gestión educativa estratégica: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. IIPE.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista a docentes

Guía de entrevista semiestructurada
Población: Docentes frente a grupo
Propósito: Conocer la concepción que las docentes frente a grupo tienen sobre la comprensión lectora en la educación preescolar y como ésta permea su intervención didáctica para trabajarla en los diferentes grados que conforman el nivel.
Importancia del tema • En su experiencia ¿Qué papel cree que tiene la lectura en la vida de las personas? • ¿Qué condiciones considera necesarias para formar el hábito lector? • En su opinión ¿qué beneficios tiene la lectura para el desarrollo de niñas y niños? • ¿A qué cree que se deba que las instancias evaluadoras internacionales identifiquen que el éxito académico y la comprensión lectora se encuentran entrelazados? • ¿Qué papel tiene el contexto familiar en la formación del hábito de lectura?
Planificación, evaluación y seguimiento • ¿De qué forma promueve la lectura en su aula? • ¿Qué factores toma en cuenta para elegir la actividad de lectura? • ¿De qué manera determina si las actividades de lectura fueron acordes a su propósito de aprendizaje? • ¿Con cuáles estrategias de lectura observa mayor comprensión por parte de niñas y niños? • ¿Cuáles son las herramientas que utiliza para saber si se ha logrado la comprensión de un texto? • ¿De qué manera evalúa la actividad? • ¿Qué relevancia tiene planificar las actividades de lectura?
Materiales • ¿Qué características considera que deben tener los libros utilizados en preescolar?

• ¿Hay algún método o autor que utilice como referencia para desarrollar la lectura en el aula?
Conceptualizaciones • ¿Qué significa para usted la comprensión lectora? • ¿De qué forma cree que es posible estimular la comprensión lectora en preescolar?
Planificación de la lectura para favorecer la comprensión lectora • ¿Con qué actividades trabaja la lectura para favorecer la comprensión lectora?
Observaciones en el proceso de comprensión lectora • En su opinión ¿Cuáles son las características de los niveles de comprensión lectora en el preescolar? • En su opinión ¿hasta qué nivel de comprensión lectora se alcanza en preescolar?
Experiencia con la comprensión lectora • ¿Podría compartir una experiencia que en su carrera ha sido significativa sobre el trabajo con la lectura de comprensión? • En su experiencia ¿Qué retos se enfrentan al trabajar con la estimulación de la comprensión lectora? • ¿De qué manera ha logrado resolver los retos que se le han presentado?
Propuesta • ¿Qué cree que podría hacer la comunidad escolar para favorecer la comprensión lectora? • ¿De qué forma le gustaría participar para crear un plan de acción que favorezca la comprensión lectora?

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Guía de entrevista a autoridades

Guía de entrevista semiestructurada
Población: Autoridades
Propósito: Conocer la concepción que las personas en función de dirección tienen sobre la comprensión lectora y de qué forma influye en la toma de decisiones en el acompañamiento directivo para favorecer la gestión pedagógica.
Importancia del tema • En su opinión ¿qué beneficios tiene la lectura para el desarrollo de niñas y niños?

• ¿A qué cree que se deba que las instancias evaluadoras internacionales identifiquen que el éxito académico y la comprensión lectora se encuentran entrelazados? • En su experiencia ¿la lectura se trabaja de forma suficiente en las aulas?
Planificación de la lectura • ¿Considera que las actividades de lectura ocupan una prioridad en la planeación didáctica de las docentes? • ¿Qué aspectos considera que deberían tomar en cuenta las docentes para elegir las actividades para la comprensión lectora? • ¿Qué métodos o referentes teóricos son los que usan las docentes de forma más común para justificar su intervención respecto a favorecer la comprensión lectora?
Materiales • ¿Cuáles considera que son las características de los libros que más eligen las docentes para la lectura?
Conceptualizaciónes • ¿Qué significa para usted la comprensión lectora? • En su opinión ¿Cuáles son las características de los grados o niveles de comprensión lectora en el preescolar?
Experiencia con la comprensión lectora • En su opinión ¿Qué características tienen las estrategias que llevan a comprender la lectura? • En su experiencia ¿Qué retos se enfrentan al trabajar con la estimulación de la comprensión lectora?
Observaciones en el proceso de comprensión lectora • ¿A qué cree que se deba que niñas y niños desarrollen, o no, la comprensión lectora? • En su opinión ¿hasta qué nivel de comprensión lectora se alcanza en preescolar?
Acompañamiento a la docente • Después de observar la intervención docente con relación a la lectura ¿En qué centra sus sugerencias para mejorar la práctica? • ¿Qué orientaciones brindaría para estimular la comprensión lectora?

- Desde su rol de líder ¿cuáles acciones puede impulsar para que las docentes trabajen la estimulación de la comprensión lectora?
- ¿Qué opina sobre el trabajo colaborativo para construir actividades de promoción de lectura?
- Si se realizara un plan para favorecer la comprensión lectora en la escuela ¿Qué debería tomar en cuenta?

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Tabla de triangulación entre figuras					
Categoría	Informantes clave		Afinidades	Diferencias	Conclusión
	Docentes	Autoridades			
El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión.	Todas las docentes reconocen que la lectura es indispensable para lograr que niñas y niños desarrollen habilidades de orden superior como lo son la atención, memoria, evocación y, por supuesto, el lenguaje. Además, reconocen que la lectura puede proporcionar beneficios en cuanto al desarrollo de la creatividad y la imaginación, mismas que son características para la resolución de problemas. Reconocen	Se reconoce que la lectura promueve diferentes habilidades que son características de los procesos mentales superiores como la memoria y la atención, así como el lenguaje; sin embargo también consideran a la creatividad y la imaginación. Agregan además que la lectura permite acceder a diferentes formas de información y conocimiento, incluyen además el desarrollo de habilidades sociales como la escucha y el respeto a la participación. A pesar de haber una diferencia	La lectura permite el desarrollo de diferentes habilidades como la atención, la memoria y el lenguaje. Asimismo se desarrolla la imaginación y creatividad que son la base para la resolución de problemas. Se menciona que se requiere de entornos idóneos en donde las personas a cargo de la educación de niñas y niños realicen la mediación de la lectura, ya sea en la escuela o en la casa. También reconocen que se puede utilizar para acceder	Las autoridades expresan que las habilidades sociales como la escucha, la participación y el respeto se favorecen también a partir de realizar la lectura.	El personal docente y de dirección coincide con que la lectura desarrolla las habilidades de orden superior como la memoria, atención y lenguaje. En este último aspecto identifican que se puede desarrollar el vocabulario, fluidez al hablar, pronunciación y también desarrollo de habilidades sociales como la escucha atenta y el respeto a la participación de los demás. Además reconocen que la lectura ayuda a acceder a

	que se debe partir de un conocimiento de las características, necesidades e intereses del grupo para que, al llevar a cabo la lectura, exista una verdadera intención y por ende, un beneficio para el desarrollo. Finalmente identifican que los entornos lectores donde se hace mediación lectora, son promotores del gusto por la lectura y aumentan la posibilidad de hacer que las personas desarrollen no sólo el gusto por leer, sino que adquieran habilidades de análisis,	entre la forma o figuras que son encargadas de favorecer el hábito lector, existe la coincidencia sobre que exista una mediación por lo adultos que interactúan con niñas y niños en diferentes entornos, ya sea en la escuela o en la casa.	a la información y el conocimiento.		diferentes formas y fuentes de información para que construyan el conocimiento. Asimismo se reconoce que la mediación entre la lectura, niñas y niños se realiza a través de adultos que son responsables de su educación, por lo que los entornos deben ser idóneos para llevar a cabo esta actividad; tanto en la escuela como en la familia. Cuando la lectura se trabaja de forma intencional en donde no sólo se desarrolla el gusto por leer, sino con un propósito, se puede

	reflexión, síntesis y comprensión.				lograr el análisis, la síntesis y la comprensión. Es posible reconocer que dotan a la lectura de relevancia para el desarollo de niñas y niños en cuanto a las funciones cognitivas, sociales y de construcción del conocimiento.

Práctica docente para promover la comprensión a través de la lectura	Se realiza una lectura diaria en la mayoría de las aulas, aunque se es consciente acerca del tiempo disponible y se menciona que en ocasiones no se llega a cumplir con las actividades de la jornada y la actividad de lectura queda rezagada. Expresan que al leer hacen uso de herramientas de la voz como entonación, modulación o dramatización, con la finalidad de captar la atención de nyn, así como de mantener el interés y favorecer el seguimiento de la	En la observación de la práctica docente, ambas autoridades consideran que la lectura no se trabaja de forma suficiente en las aulas, que se realiza de manera espontánea cuando se lleva a cabo y que no hay una intención al leer. Se cree que en la escuela se cuenta con materiales suficientes, variados y atractivos para que las docentes hagan uso de ellos y así, trabajar la lectura favoreciendo la atención e interés en esta actividad; sin embargo, las docentes los desconocen o no hacen uso de ellos para intencionar o diversificar la práctica de lectura.		En este aspecto las docentes mencionan que de forma diaria se realiza la lectura, sin embargo las autoridades tienen la percepción de que no se trabaja esta actividad ni se hace uso de los materiales que están disponibles en la escuela. Las docentes mencionan que utilizan la lectura para diversos propósitos y haciendo uso de libros que ayuden a atender las necesidades y características de su grupo; no obstante las autoridades creen que	Encontrar esta diferencia entre lo que las docentes mencionan sobre su práctica y lo que las autoridades expresan haber observado, habla sobre una discrepancia en torno a la actividad de lectura en la escuela. Nos puede llevar a pensar en dos posibilidades: que las autoridades desconocen lo que ocurre en las aulas a partir de lo que se planea desde la comisión de lectura y desde la propia planificación de las docentes. La otra posibilidad podría centrarse en que las docentes simularon sus respuestas y las centraron

	narración o dar intención a las acciones de los personajes. Todas las docentes reconocen que la lectura permite abordar no sólo los contenidos que se encuentran en el programa, sino que se puede trabajar con las necesidades e intereses del grupo; una de las docentes utiliza esta actividad cuando detecta una situación emergente de conducta para poder, de forma grupal, analizar la conducta y aprender de ella entre todos. La mayoría menciona utilizar cuentos para trabajar la			sólo se realiza la lectura de forma espontánea sin tener claridad sobre lo que quieren alcanzar.	en torno al deber ser más allá de lo que realmente llevan a la práctica.

	lectura y sólo 2 de ellas retoman otro tipo de textos, en general se eligen libros con imágenes o libro álbum. Si bien, el uso de la bitácora de lectura es un acuerdo como escuela, sólo 3 docentes expresan llevarla cabo de forma sistemática, incluso una de ellas explica que ha escaneado libros y adecuado videos a PDF, con la intención de contar con una biblioteca digital y compartirla con las familias; ello con la intención de proporcionar el material de lectura.				

Sistematización de las estrategias de comprensión lectora	Las docentes coinciden en que la lectura requiere de la planificación para poder prever el propósito o intención y de esta manera vincularla con el plan de estudios vigente. Lo anterior permite que se pueda evaluar qué logros o alcances se han tenido a partir de lo leído. No obstante, sólo 3 docentes expresan que llevan a cabo un registro sistemático de la evaluación por medio de un instrumento como el diario de la educadora, la rúbrica o una lista de cotejo. Una de las docentes mencionó que	Hay un conocimiento sobre la falta de planificación de la lectura en las aulas, así como que se realiza de forma constante la lectura espontánea sin propósito, intención o vinculación con el plan de estudios, En este sentido se reconoce que las docentes carecen de una formación que les permita planificar con base en el proceso de desarrollo de adquisición de la lectura o del logro de comprensión lectora, puesto que sólo se trabaja mediante cuestionamientos que no están planificados y que se limitan a recuperar la literalidad de la narración. Así se podría contar con		Las docentes expresan que la lectura se planifica con base en el plan de estudios para que puedan conocer qué han entendido niñas y niños de la lectura y si su propósito se ha logrado cumplir; no obstante, nuevamente se expresa que no hay una planificación de la lectura, que no existe una evaluación y tampoco se retoman los cuestionamientos a nyn sino que se limita a recuperar la narración mencionando a los personajes o el título	Nuevamente se reafirma la misma creencia en torno a la falta de planificación de la lectura pues las autoridades consideran que no se ha logrado un desarrollo de la comprensión lectora y de habilidades como la escucha y la atención y lo asocian con la falta de trabajo con la lectura en las aulas. En contraste, las docentes expresan que hay una planificación basada en el plan de estudios y, además, se retoma para atender a diversos propósitos. Sin embargo se encuentra que no se

	la lectura también puede ser espontánea con la intención de favorecer el gusto por la lectura, por lo que el contenido de la lectura no se encontraría vinculado con ningún aprendizaje, pero el momento estaría destinado y planificado para promover la lectura recreativa.	formas y referentes de evaluación para poder plantear cuáles son los retos a superar o los logros alcanzados.		del cuento. En relación con lo anterior las autoridades expresan que a las docentes se les dificulta trabajar con la lectura debido a que tienen carencias en la formación continua, por lo que no cuentan con variedad de estrategias que les lleven a desarrollar la comprensión lectora en niñas y niños.	lleva a cabo una evaluación que pueda dar cuenta de la comprensión lectora de nyn, ni de forma individual ni grupal.
Conceptualización de la comprensión lectora	En la conceptualización de la comprensión lectora, pese a que todas las docentes consideran	Ambas autoridades tienen una claridad general de los elementos que caracterizan a la comprensión lectora; sin	En ambos informantes se identificó que no hay una claridad acerca del proceso de la comprensión lectora,	Sólo las autoridades retoman a la lectura de imágenes como un aspecto de la	Las docentes y autoridades requieren de una formación continua respecto a la

	que es posible y susceptible de trabajarse y alcanzarse en el nivel preescolar, no lograron sustentar sus ideas con ninguna fuente o referente teórico. Hacen mención de algunas de las características de los procesos, de habilidades y capacidades; sin embargo no logran hacer un recuento que denote un manejo del tema. En este sentido, sólo una de las docentes reconoce a las imágenes como una posibilidad de lectura puesto que se puede llevar a construir significados a partir de lo que se ve. Si bien, son	embargo también muestran una confusión en el proceso y se observa que mientras una de ellas se centra en el proceso, la otra hace una mención específica a contenidos de corte académico sobre el conocimiento de los libros. Ninguna de las autoridades retoma un referente teórico o autor para sustentar su opinión. Se reconoce que la lectura no se limita a la interpretación de textos sino que también se puede hacer con otros aspectos como las imágenes	no se hace un manejo de autores o teorías para sustentar las opiniones; pese a que se realiza una caracterización del proceso, no se observa claridad en este aspecto.	interpretación y elemento de la comprensión.	comprensión lectora , pues aunque reconocen cuáles son los diferentes elementos que la caracterizan; sin embargo no logran reconocer de forma específica cuál es el referente teórico en el que se basan o cómo explicarían que el proceso se compone de etapas o niveles. Esta situación les llevaría a tener una dificultad en cuanto a la planificación, pues no sólo se trata de vincular la lectura con el plan de estudios, sino también con un propósito para avanzar en el desarrollo de esta

	conceptos que se manejan en el programa actual y en los anteriores, fue una característica que probablemente obviaron y no mencionaron.				capacidad y de las habilidades de orden superior.

El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar la comprensión lectora.	En este aspecto acerca del acompañamiento pedagógico, ninguna de las docentes consideró a la figura directiva como acompañante o portador de la función de ofrecer guía respecto a la lectura y las estrategias, ni mencionó haberlo recibido por parte de ellas. Se asume en el colectivo que quien es encargada de Biblioteca Escolar debe ofrecer las estrategias a través de las cuales se trabajará la lectura en las aulas, aunque esta sería una estrategia a nivel general, en los últimos 4 ciclos escolares han	En este aspecto se ha identificado que no existe un acompañamiento pedagógico a las docentes ni se ha tenido en cuenta para realizarse, ya sea por falta de tiempo o porque no hay interés al respecto. La autoridad 2 expresa que la lectura no se trabaja porque de hacerlo, se habría mejorado o superado la necesidad de atención y escucha en nyn; sin embargo no se identifica tampoco que se haga una sistematización que promueva el acompañamiento toda vez que ya se ha identificado que las docentes no conocen o tienen deficiencias respecto al conocimiento del proceso de comprensión lectora. Por	No se realiza el acompañamiento pedagógico desde la figura directiva, se deriva esta función en la comisionada de lectura, quien tiene que planear y dar a conocer a las docentes cuáles son las actividades que se tienen que llevar a cabo.	Una docente y las autoridades consideran que se requiere de un acompañamiento para superar el desconocimiento sobre el proceso de la comprensión lectora. Las autoridades creen que no hay avances en el proceso de atención y escucha debido a que no se trabaja con la lectura de forma suficiente	En este aspecto se conoce que las autoridades no brindan un acompañamiento pedagógico a las docentes respecto a información sobre el trabajo con la lectura para lograr la comprensión o se obvia que los materiales y recursos se encuentran disponibles para que los utilicen de acuerdo con sus necesidades; sin embargo por factores asociados con el tiempo no se le ha dado prioridad a la orientación en este aspecto. Por otro lado, las docentes no consideran a la figura de

	asumido que las actividades propuestas desde la comisión suplen o sustituyen las acciones individuales de grupo y no lo ven como un complemento. Sólo una de las docentes considera necesaria la formación continua respecto al tema, con la intención de favorecer o mejorar su práctica. Lo anterior hace pensar que la mayoría de las docentes espera que el trabajo se asigne.	otro lado, la autoridad 1 considera que el acompañamiento se trata de trabajo con Padres, de esta manera es posible identificar que las autoridades no consideran una prioridad la formación docente a través del acompañamiento pedagógico, o desconocen cómo hacerlo.			autoridad como la indicada para brindarles el acompañamiento pedagógico, sino que lo asocian con recibirlo por parte de la persona encargada de la comisión de Biblioteca Escolar y Programa de Lectura. En este aspecto, esperan que sea esta persona quien les ayude a identificar las acciones, actividades, estrategia, herramientas o recursos que son pertinentes para atender a las necesidades y características de sus grupos y vincularlas con la lectura. No obstante, identifican también al mismo tiempo que ellas

					requieren de formación continua respecto al tema para poder orientar su práctica educativa.
	En el aspecto de trabajo colaborativo las docentes lo observan como una posibilidad de intercambiar experiencias útiles y funcionales para que el resto elija cuáles desea llevar a cabo; no obstante sólo una de ellas considera que a través de esta forma de trabajo puede construirse el aprendizaje de formación continua y crear estrategias que	Se reconoce que se debe fomentar el hábito lector entre las docentes a través de estrategias y actividades específicas para ello; además se propone que exista un espacio para que las docentes puedan formarse en el proceso de la comprensión lectora. No obstante, se considera que la autoridad 2 es quien debería asumir la guía y orientación del trabajo pues cree que las docentes tienen muchas ideas pero son poco capaces de concretarlas y se desvían del propósito	una autoridad y una docente consideran que en espacios escolares se puede contar con la oportunidad de la formación continua para aprender sobre el desarrollo de la comprensión lectora. En general, se considera que compartir las estrategias son formas de trabajo colaborativo.	Se considera que sólo con la guía de la autoridad es posible que las docentes lleven a cabo un plan de acción para desarrollar el fortalecimiento de la comprensión lectora.	En este sentido existen dos posibilidades de acuerdo con las docentes y una autoridad y la otra posibilidad se enfoca a la visión de la autoridad 2. En la primera de ellas se puede llevar a cabo un trabajo colaborativo en el que las docentes y autoridades conformen una comunidad de aprendizaje para aprender sobre la estrategia de lectura para la comprensión. En esta posibilidad, el colectivo

	consideren al contexto en su generalidad. En este sentido, sería necesario redefinir y resignificar al trabajo colaborativo al interior de la escuela. Una de las docentes ni siquiera lo encaminó al trabajo entre profesionales, sino que retomó cómo las familias pueden también colaborar con la escuela, aspecto que el resto dejó de lado.	específico. En este sentido no considera que pueda realizarse un trabajo colaborativo en donde existan líderes emergentes y asume que es ella quien debe mantener el rumbo, planificación, diseño y concreción de un plan que se trabaje de forma escolar.			de figuras pedagógicas estaría estableciendo un intercambio basado en la horizontalidad, base para trabajo colaborativo, que derive en la autoformación, el diseño de actividades, intercambio de ideas y recursos para poder cocrear una estrategia que atienda de forma específica a las necesidades de nyn del Jardín de Niños. En la segunda posibilidad, si bien no queda descartado el trabajo colaborativo, la horizontalidad quedaría desvanecida debido a que no se buscaría que emergiera ningún tipo de

					liderazgo durante el proyecto, sino que de inicio sería asumido por la figura directiva. En este escenario pueden surgir posibles desencuentros al no permitirse las ideas que se propongan y se tomen en cuenta sólo las ideas preconcebidas de esta figura.

Anexo 4. Material Didáctico para favorecer la Comprensión Lectora en Preescolar

<table>
<tr><td colspan="5">Comprensión Lectora en Preescolar</td></tr>
<tr><td colspan="5">Estrategia de Lectura para lograr la comprensión</td></tr>
<tr><td>Justificación</td><td colspan="2">En educación preescolar, es posible hablar acerca de comprensión lectora gracias a la opinión de las docentes, quienes expresan observar las manifestaciones de aprendizaje en niñas y niños quienes, gradualmente, son capaces de responder preguntas en torno al texto, tomarlo como referente para justificar acciones propias y relacionarlo con experiencias cotidianas, sustraer información relevante o usarlo como fuente de aprendizaje.</td><td>Propósito general</td><td>Diseñar una estrategia de intervención docente que integre actividades lúdicas, didácticas y recreativas para que niñas y niños puedan comprender al leer.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Estructura curricular acorde al Plan de Estudios 2022 Fase 2 de la Nueva Escuela Mexicana</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Lenguajes</td><td>Modalidad de intervención</td><td>Secuencia didáctica</td></tr>
<tr><td colspan="2">Contenido</td><td colspan="3">Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.
Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td></tr>
<tr><td>Organización</td><td colspan="2">1 sesión semanal en los meses de mayo, junio y julio</td><td>Objetivos</td><td>• Que las docentes sistematicen la práctica de lectura a través de situaciones didácticas cuya pertinencia evalúen con el colectivo docente</td></tr>
</table>

				• Que niñas y niños desarrollen la comprensión lectora de acuerdo con su nivel y características	
Nivel	**Aspecto**	**Actividades**	**Orientaciones**	**Nombre de la situación didáctica**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
1	Literalidad	Lectura en voz alta	Nombre del texto, ¿Quiénes?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué?	Animarse a ser diferente	Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.
		Manipulación del material	¿Qué ves? ¿Dónde es? ¿Cuántos hay?	Imaginar para leer	
		Lectura de imágenes	¿De qué trata? ¿Qué está pasando?	Decir lo que pienso	
2	Descripción	Lectura en voz alta	¿Qué? ¿Cómo?	A la hora de dormir	Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.
		Dramatización	¿Quiénes? ¿Cómo?	Explorar sin ver	
		Uso de guiñoles	¿Cómo es? ¿Cómo se ve? ¿Qué hacía en la historia?	Recordar y contar	
		Juego de descripción	Tamaño, color, forma, emociones, acciones.	Veo, Veo	

3	Evocación	Lectura en voz alta	¿De qué tratará la historia? ¿A qué te recuerda? ¿Dónde más?	Cambiar de color	Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.
		Dibujo	Lugar que recuerdas, características de un personaje, situación específica del cuento	Yo imagino y dibujo	Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de
		Adivinanzas	¿Cómo eran los personajes? ¿Cómo actuaban los personajes?	Jugaremos a ser algo más	

					los lenguajes artísticos.
4	Asociación	Lectura en voz alta	¿Cuándo? ¿A qué se debió que? ¿Qué te recordó?	Cuentos y más cuentos	Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.
		Juego simbólico	Recrear la historia de forma libre	Vámonos de caza	Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña
		Dramatización	Escenificación de un momento de la historia	Adivina, adivinador	

					con recursos de los lenguajes artísticos.
5	Referencia	Lectura de imágenes al grupo	Explorar el libro álbum	Me toca leer a mí	Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.
		Dramatización	Recordar la historia y escribirla. Elección de personajes y jugar a representarlos.	Contando y dibujando	
		Juego simbólico	Interpretar a los personajes modificando sus características	Así se aprende…	
6	Transformación	Escritura libre	ordenar imágenes secuenciales para narrar una historia	Imaginar y escribir	Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando
		Cuentos colectivos	Imaginar una historia que ocurre con base en una pintura	Pinturas que cuentan una historia	
		Cambiar el final	Elegir un cuento y transformarlo	¿Qué le pasó al Rey?	

					recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.
7	Creación	historia de un personaje	Elegir un personaje y crearle una historia	Vamos a ver en qué se convierte	Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva.
		Crear una historia a partir de ideas	Hilar las ideas individuales para crear una historia colectiva	Vamos a crear una historia	
		Tertulia dialógica	Debatir en torno a una historia con una problemática	Opino y te escucho	Conversa y opina sobre diferentes temas y con varias personas interlocutoras.

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Animarse a ser diferente</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Literalidad</td><td>Lectura en voz alta</td><td colspan="2">• Logra responder preguntas con relación al texto leído
• Recuerda aspectos relevantes de la historia como nombre del cuento, argumento, nudo, desenlace o nombre de los personajes</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• 15 minutos</td><td>Libro</td><td colspan="2">Lolo un conejo diferente
Autor: Guido Van Genechten
Colección: Pasos de Luna</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Invitar a la lectura del cuento pidiendo que se ponga atención para recordar: el nombre del</td><td colspan="3">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo</td></tr>
</table>

cuento, el nombre del personaje, las estrategias que usó para mantener su oreja recta, la forma en que el problema se solucionó.	• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a ver?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Preguntar al grupo: ¿Cómo se llamó la historia? ¿Qué animales salen en el cuento? ¿Cómo se llama el personaje principal? ¿Qué le pasaba? ¿Cómo resolvió su problema? Es necesario que niñas y niños logren diferenciar entre cuál creía Lolo que era el problema y cómo lo resolvió en realidad.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Animar al grupo a que exprese por qué Lolo creía que tenía un problema y si ellos han tenido una experiencia similar.	

Nombre de la secuencia didáctica	Imaginar para leer		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.

Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Literalidad	Lectura de imágenes	• Logra responder preguntas con relación al texto leído • Recuerda aspectos relevantes de la historia como nombre del cuento, argumento, nudo, desenlace o nombre de los personajes

Recursos y tiempo	• Cuento • Plumones, pizarrón • 20 minutos	**Libro**	**¿Qué tal si…?** **Autor: Anthony Browne** **Colección: A la orilla del viento**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Presentar el material a niñas y niños y mostrar las imágenes de forma pausada. Hacer énfasis en las ilustraciones y lo que se observa.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a ver?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Expresar al grupo lo que la docente cree que está pasando en la primera imagen y luego cuestionar sobre lo que ellos piensan. Leer las imágenes de forma individual y animar a que describan qué están observando. ¿Qué ves? ¿Quiénes están en la imagen? ¿Qué hacen? ¿Cómo se ven?	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Pedir, a niñas y niños, que imaginen qué historia se está contando en este libro. Anotar las ideas del grupo, haciendo hincapié en que se escribe para no olvidar sus ideas. Contar el cuento volviendo a hacer énfasis en las imágenes.	

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Para dar cierre, preguntar qué diferencias hubo entre lo que creían que pasaba y la historia que escucharon. Comparar las anotaciones que se hicieron al inicio con las finales. Reflexionar en el grupo qué formas usaron para leer (imágenes y letras)	

Nombre de la secuencia didáctica	Decir lo que pienso		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Literalidad	Lectura de imágenes	• Logra responder preguntas con relación al texto leído • Recuerda aspectos relevantes de la historia como nombre del cuento, argumento, nudo, desenlace o nombre de los personajes

<table>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• Plumones, pizarrón
• 20 minutos</td><td>Libro</td><td colspan="2">¡No!
Autor: David McPhair
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Presentar el material a niñas y niños y mostrar las imágenes de forma pausada. Hacer énfasis en las ilustraciones y lo que se observa.</td><td colspan="3">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td colspan="2">Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Expresar al grupo lo que la docente cree que está pasando en la primera imagen y luego cuestionar sobre lo que ellos piensan.
Leer las imágenes de forma individual y animar a que describan qué están observando. ¿Qué ves? ¿Quiénes están en la imagen? ¿Qué hacen? ¿Cómo se ven?Pedir, a niñas y niños, que imaginen qué historia se está contando en este libro. Anotar las ideas del grupo, haciendo hincapié en que se escribe para no olvidar sus ideas. Contar el cuento volviendo a hacer énfasis en las imágenes.</td><td colspan="2">• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente
• Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento</td></tr>
<tr><td colspan="4">Cierre</td><td>Modificaciones o ajustes hechos por la docente</td></tr>
<tr><td colspan="4">Preguntar qué diferencias hubo entre lo que creían que pasaba y la historia que escucharon.
Comparar las anotaciones que se hicieron al inicio con las finales. Reflexionar en el grupo sobre</td><td></td></tr>
</table>

la importancia de decir lo que pensamos y qué puede pasar si los demás nos escuchan. La docente comparte su opinión.	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Literalidad*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
1. Logra responder preguntas con relación al texto leído	Permanece en silencio cuando se le pregunta o da respuestas sin relación con el texto. Necesita apoyo constante del adulto para participar.	Responde algunas preguntas simples (¿quién?, ¿dónde?) con apoyo. Sus respuestas son parcialmente relacionadas con el texto.	Responde de forma clara y pertinente a preguntas sencillas (¿quién?, ¿qué?, ¿dónde?, ¿por qué?). Demuestra atención y comprensión del contenido.
Observaciones de la docente			
2. Recuerda aspectos relevantes de la historia (nombre del cuento, argumento, nudo, desenlace o nombre de los personajes)	Menciona algunos detalles inconexos o recupera elementos sin relevancia para la historia	Recuerda algunos aspectos relevantes del cuento (uno o dos elementos como el nombre de un personaje o parte del argumento), aunque de forma incompleta.	Recuerda varios elementos clave de la historia (nombre del cuento, personajes, partes del argumento) y puede contarlos con coherencia básica.
Observaciones de la docente			
3. Utiliza la información del texto para explicar lo que entendió después de la lectura	Menciona o repite frases sueltas que son incongruentes.	Explica de manera básica lo que entendió, aunque con omisiones o desorden. Puede necesitar apoyo visual o verbal.	Explica con sus propias palabras lo que entendió del texto, respetando la secuencia o idea principal. Muestra comprensión global de la lectura.
Observaciones de la docente			

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">A la hora de ir a dormir…</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción</td><td>Lectura en voz alta</td><td colspan="2">• Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce
• Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno
• Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• Plumones y pizarrón
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td colspan="2">Gorila
Autor: Anthony Browne
Colección: A la orilla del viento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
</table>

Mostrar la portada del cuento y pedir al grupo que la describan. Con base en la descripción pida que mencionen de qué será la historia y anote las ideas del grupo.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Comenzar la lectura del cuento y pausar la lectura de cada página para que los niños mencionen lo que observan. Hacer al grupo las siguientes preguntas: ¿A quién te recordaron los personajes? ¿Te ha pasado algo así? ¿Quieres compartir un sueño que hayas tenido?	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Volver al cuento y mostrar la página donde Ana se fue a acostar y preguntar: ¿Qué ves en esta imagen? ¿Cómo es el lugar donde tu duermes? Finalizar preguntando si lo que imaginaron sobre la portada era la historia que escucharon o sólo fue similar.	

Nombre de la secuencia didáctica	Explorar sin ver		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**

<table>
<tr><td>Lenguajes</td><td colspan="2">Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td>Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.</td></tr>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td>Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Descripción</td><td colspan="2">Dramatización</td><td>• Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce
• Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno
• Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Objetos para cubrir los ojos, objetos diversos para manipular
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>Siete ratones ciegos
Autor: Ed Young
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="2">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Mostrar al grupo las primeras dos imágenes del cuento (donde sólo se ven las colas de los ratones) y preguntar: ¿A qué te recuerda esta imagen? ¿Qué te imaginas que es? ¿Qué más podría ser? Iniciar la lectura recordando mostrar las imágenes.</td><td colspan="2">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td>Sugerencias para después del cierre</td></tr>
</table>

Mientras se lee, preguntar al grupo qué otra cosa podría ser lo que están tocando los ratones. Al finalizar la historia proponer un juego para que entre 2 o más, toquen un objeto sin ver e intenten adivinar qué es, imaginando posibilidades divertidas. De forma previa, la docente elegirá los materiales que podrán ser manipulados de forma segura y lúdica.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Preguntar al grupo ¿qué pasa cuando imaginamos cosas? ¿Para qué nos sirve? ¿En qué momento has imaginado algo que no era lo que pensabas? ¿De qué otra forma podemos jugar este juego?	

Nombre de la secuencia didáctica	Recordar y contar		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Descripción	Dramatización	• Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce • Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno

			• Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria
Recursos y tiempo	• Cuento • Hojas blancas para dibujar, materiales para pintar, palitos de madera, pegamento • 35 minutos	**Libro**	**La princesa de Trujillo** **Autor: Patacrúa y Javier Solchaga** **Colección: Pasos de Luna**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Mostrar al grupo la primera imagen y preguntar ¿Qué ves? ¿Qué crees que sea? ¿Qué forma y color tiene? ¿Para qué sirve?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar al grupo la historia y detenerse en cada una de las ilustraciones preguntando sus características y animando a decir de qué objeto creen que se trata. Durante la lectura, animarlos a recordar la retahíla. Al finalizar, proponer que recreen la historia haciendo ellos mismos sus objetos para colocarlos como una historia contada con guiñoles.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Recrear la historia narrada por la docente mientras niñas y niños se involucran presentando el objeto que han decidido elaborar. Preguntarles ¿De qué otra forma podemos jugar este juego?	

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Veo, veo</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los relaciona con personas paisajes y otros elementos de su comunidad.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Descripción</td><td>Juego oral</td><td colspan="2">• Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce
• Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno
• Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Objetos diversos del aula o el espacio que el grupo elija
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>Veo, Veo
Paula Vásquez
Planeta Lector</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
</table>

Mostrar al grupo la portada y preguntar ¿qué observan? ¿Quiénes serán?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar la historia y pedir que mencionen las formas y colores que ven como el ratón; para después, pedirles que imaginen como el oso ¿Qué otra cosa podría ser esa forma con ese color? Proponga al grupo jugar a describir un objeto según la forma y el color para que los demás adivinen de que se trata. Ponga el ejemplo y valide todas las propuestas del grupo, pues se trata de promover la descripción y asociación.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Preguntar al grupo si lo que adivinaron cumplía con la descripción que daba el encargado en turno, o no. Cuestionarlos sobre a qué creen que se debió Pedir que propongan una variante al juego.	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Descripción*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
1. Describe personajes o lugares presentes en los textos literarios que conoce	Menciona poco o nada sobre los personajes o lugares. Sus descripciones son vagas o no relacionadas con la historia.	Describe de forma simple al menos un personaje o lugar del texto, con apoyo verbal o visual.	Describe con claridad uno o más personajes o lugares, incluyendo detalles relevantes (cómo son, qué hacen, dónde están).
Observaciones de la docente			
2. Reconoce similitudes entre elementos del cuento y su entorno	No identifica relaciones entre el texto y su realidad.	Identifica una similitud entre un personaje, lugar o situación del cuento y algo que conoce, con ayuda del adulto.	Identifica y verbaliza una o más similitudes claras entre el cuento y su entorno (personas, lugares, animales, etc.), de forma espontánea.
Observaciones de la docente			
3. Establece relaciones entre el texto y su experiencia personal o comunitaria	No relaciona lo que escucha con su vida diaria.	Relaciona de forma básica el contenido del texto con alguna experiencia personal, con apoyo del adulto.	Relaciona de manera clara y coherente lo que entendió del texto con vivencias propias o elementos de su comunidad.
Observaciones de la docente			

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="4">Cambiar de color</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="3">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td colspan="2">Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td colspan="2">Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evocación</td><td colspan="2">Lectura en voz alta</td><td colspan="2">• Evoca fragmentos de textos literarios o relatos escuchados
• Narra fragmentos de textos o relatos con sus propias palabras
• Expresa las emociones que le provocan las historias o relatos</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• 20 minutos</td><td>Libro</td><td colspan="2">Camy el camaleón
Autoras: Rose Williamson, Doreen Marts
Colección: Dreams arts</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="4">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
</table>

Mostrar al grupo la portada y preguntar ¿habías visto algo así? ¿Cómo se llama? ¿Qué sabes acerca de lo que ves?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar la historia y hacer énfasis en la capacidad del camaleón para cambiar de color. Al finalizar el cuento pedir al grupo que recuerden los colores que Camy tenía y que hagan inferencias sobre para qué le sirve cambiar de color. Preguntar al grupo: ¿Por qué cambia de color Camy? ¿Para qué le servía? ¿Cuándo no fue una buena idea cambiar de color?	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Preguntar al grupo si conocen más animales que cambien de color. Proponer al grupo investigar en línea y usar el buscador para conocer qué otros animales pueden cambiar de color. Hacer una lista con la información que encontraron.	

Nombre de la secuencia didáctica	Yo imagino y dibujo		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**

Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Evocación	Dibujo	• Evoca fragmentos de textos literarios o relatos escuchados • Narra fragmentos de textos o relatos con sus propias palabras • Expresa las emociones que le provocan las historias o relatos

Recursos y tiempo	• Cuento • 25 minutos	**Libro**	**La espera** **Autora: Daniela Iride Mújica** **Colección: A la orilla del viento**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Se mostrará al grupo las imágenes de forma secuencial y se preguntará de qué creen que tratará la historia. Animarlos a centrar su atención en qué pide el niño del cuento y para qué lo quiere.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Contar la historia y al finalizar preguntarles ¿Qué quería el niño? ¿Por qué lo quería? ¿Lo consiguió? ¿Qué aprendió? Proponer que dibujen, con el material que la docente considere pertinente, el perrito que imaginan que recibió el niño.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

<table>
<tr><th colspan="3">Cierre</th><th colspan="2">Modificaciones o ajustes hechos por la docente</th></tr>
<tr><td colspan="3">Al terminar de dibujar, compartirán en colectivo sus creaciones y la docente los animará a expresar por qué lo dibujaron de esa manera, si se lo imaginaron o recordaron a algún perrito en especial, si se parecen o no los dibujos y a qué creen que se debe.</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Juguemos a ser algo más</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><th colspan="2">Campo formativo</th><th>Contenido</th><th colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</th></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evocación</td><td>Dramatización</td><td colspan="2">• Evoca fragmentos de textos literarios o relatos escuchados
• Narra fragmentos de textos o relatos con sus propias palabras
• Expresa las emociones que le provocan las historias o relatos</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>¿Yo y mi gato?
Satoshi Kitamura
Colección: A la orilla del viento</td></tr>
<tr><th colspan="2">Inicio</th><th colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</th></tr>
</table>

Iniciar el cuento con la primera página y preguntar al grupo: ¿Quién creen que era la señora? ¿Qué habrá hecho? ¿Qué pasará en la historia?	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Leer el cuento y al finalizar, comparar las ideas iniciales con lo sucedido. Proponer al grupo jugar a ser un gato y comportarse como tal para que el resto adivine qué están haciendo como gatos. Vuelvan a las páginas donde Nicolás se comporta como gato para que cada quien pueda elegir qué interpretará. Deberán tener cuidado de no decirlo para que el resto pueda adivinar.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Preguntar al grupo ¿qué otros comportamientos han visto en los animales? ¿Cómo creen que se comunicarían con los demás? ¿Qué harían para comunicarse si fueran un animal?	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Evocación*

Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
1. Evoca fragmentos de textos literarios o relatos escuchados	Se confunde al tratar de recordar los eventos escuchados	Recuerda algunos fragmentos o ideas principales, aunque de manera incompleta o con ayuda.	Recuerda claramente uno o más fragmentos relevantes del texto o

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Evocación*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
			relato, incluyendo detalles importantes.
Observaciones de la docente			
2. Narra fragmentos de textos o relatos con sus propias palabras	Repite frases sin sentido o sin conexión.	Narra con sus propias palabras partes del relato, aunque con omisiones o desorden.	Narra de forma coherente y secuencial fragmentos del texto, usando su propio lenguaje con creatividad.
Observaciones de la docente			
3. Expresa las emociones que le provocan las historias o relatos	No identifica ni expresa emociones relacionadas con la historia.	Identifica una emoción básica (ej. miedo, alegría) y la asocia con un momento del texto, con apoyo.	Expresa de forma clara y espontánea las emociones que le provoca el relato, justificando el porqué (ej. “me dio risa porque…”).
Observaciones de la docente			

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Cuentos y más cuentos</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios −leyendas, cuentos, fábulas, historias−, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Asociación</td><td>Dramatización</td><td colspan="2">• Utiliza recursos de los lenguajes artísticos para acompañar su narración
• Organiza los hechos del relato en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)
• Asocia la información del texto con situaciones, experiencias o anécdotas propias, o con otros textos que ha leído</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Materiales diversos para caracterizarse
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>En el bosque
Autor: Anthony Browne
Colección: A la orilla del viento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
</table>

Dar inicio a la actividad de lectura mostrando las imágenes y pidiendo al grupo que diga qué observa, dónde se observa lo que la historia dice, si creen que la historia se relaciona con las imágenes que se presenta.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Pedir al grupo que responda: ¿Qué cuentos recordaste con este libro? ¿Qué personajes viste? Vuelva a las páginas en donde se observan los personajes de: Las habichuelas mágicas, Ricitos de oro, Hansel y Gretel y Caperucita roja. Ayude a hacer las asociaciones y proponga que elijan un personaje de otro cuento para interpretarlo. Utilicen materiales diversos para recrear a los personajes y proponga que cada uno lo presente al resto del grupo.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Pregunte al grupo: ¿Conocías los otros cuentos? ¿Qué otras historias ocurren en un bosque?	

Nombre de la secuencia didáctica	Vámonos de caza		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.

<table>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td>Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Asociación</td><td colspan="2">Juego libre</td><td>• Utiliza recursos de los lenguajes artísticos para acompañar su narración
• Organiza los hechos del relato en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)
• Asocia la información del texto con situaciones, experiencias o anécdotas propias, o con otros textos que ha leído</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>Vamos a cazar un oso
Autores: Michael Rosen y Helen Oxenbury
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="2">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se presentará a niñas y niños el libro explicándoles que deben centrar su atención en los lugares que recorrerá la familia.</td><td colspan="2">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td>Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Leer el cuento y al finalizar compartir una anécdota en donde haya hecho un recorrido por varios lugares. Animar al grupo a compartir una anécdota con características similares. Proponer jugar a recrear la historia caminando por la escuela.</td><td>• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente
• Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="3">Cierre</td><td colspan="3">Modificaciones o ajustes hechos por la docente</td></tr>
<tr><td colspan="3">Reflexionar sobre si lograron recordar los lugares del cuento y los pudieron asociar con los espacios disponibles en la escuela.</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="4">Adivina, adivinador</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td colspan="2">Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td>Campo formativo</td><td colspan="2">Contenido</td><td colspan="3">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td>Lenguajes</td><td colspan="2">Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="3">Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acompaña con recursos de los lenguajes artísticos.</td></tr>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td colspan="3">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Asociación</td><td colspan="2">Juego oral</td><td colspan="3">• Utiliza recursos de los lenguajes artísticos para acompañar su narración
• Organiza los hechos del relato en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)
• Asocia la información del texto con situaciones, experiencias o anécdotas propias, o con otros textos que ha leído</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Objetos diversos para construir adivinanzas
• 15 minutos</td><td>Libro</td><td colspan="2">Los colores de Élmer
David Mckee
Fondo de Cultura Económica</td></tr>
</table>

Inicio	Orientaciones para iniciar la lectura
Preguntar a los niños sobre lo que ven en la portada y por qué imaginan que está de colores el elefante.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	Sugerencias para después del cierre
Leer el cuento y mostrar las imágenes al grupo. Al finalizar, volver al cuento y preguntar qué colores recuerdan y qué otros objetos hay de dicho color.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	Modificaciones o ajustes hechos por la docente
Proponer al grupo que construyan, de forma colectiva adivinanzas donde mencionen los colores, por ejemplo: “es azul, está arriba de nosotros y se llena de nubes”. Trate de escribir las adivinanzas que logren construir para mostrarlas a las familias y animarlos a compartirlas en casa.	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Asociación*

Indicador	Inicial	En proceso	Consolidado
Asocia la información del texto con situaciones, experiencias o	No establece relaciones entre el texto y sus vivencias o conocimientos previos.	Establece una relación básica con una experiencia personal o con otro texto, con apoyo del adulto	Establece espontáneamente conexiones claras entre el texto y situaciones personales,

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Asociación*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
anécdotas propias, o con otros textos que ha leído			experiencias previas o historias similares que conoce.
Observaciones de la docente			
Organiza los hechos del relato en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)	La narración no tiene orden; los hechos se presentan sin relación temporal o causal.	Presenta una secuencia parcial (por ejemplo, inicio y final), aunque con errores o desorden.	Organiza su narración con una secuencia clara: presenta un inicio, un desarrollo y un desenlace.
Observaciones de la docente			
Utiliza recursos de los lenguajes artísticos para acompañar su narración	Ejecuta las indicaciones para usar lenguajes artísticos	Propone al menos un recurso artístico (dibujo, movimiento, sonido) de forma básica o con ayuda.	Usa espontáneamente recursos artísticos (dibujos, gestos, canciones, objetos) para enriquecer su narración y darle expresividad.
Observaciones de la docente			

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Me toca leer a mí</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Referencia</td><td>Lectura de imágenes</td><td colspan="2">• Describe detalles de personajes y lugares presentes en los textos
• Comparte sus descripciones con sus compañeros para evocarlos y enriquecerlos
• Incorpora nuevos elementos a personajes o lugares a partir de rasgos culturales propios o de otras regiones</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Grabadora, celular, conexión bluetooth
• 30 minutos</td><td>Libro</td><td>A Julia la quieren el doble
Autores: Ashley Bernard y Carol Thompson
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se propondrá al grupo que el cuento sea leído por todos a partir de las imágenes que se pueden observar.</td><td colspan="3">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo</td></tr>
</table>

La docente mostrará las imágenes de forma que sean visibles para todos y preguntará: ¿Qué observas? ¿Quiénes están? ¿Quiénes serán?	• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Al finalizar de explorar el libro, se preguntará quién quiere leer la primera página comenzando la historia para todos, para después otro más continúe siguiendo la lógica del compañero anterior y de las imágenes. Se grabará la historia para que, al finalizar se reproduzca la historia que crearon.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Se leerá el cuento original al grupo y se reflexionará sobre: ¿Se parecen las historias? ¿Por qué? ¿En qué se basaron para crear el cuento? ¿Te ha pasado algo como en el cuento que crearon? ¿A qué te recordó la historia que yo leí?	

Nombre de la secuencia didáctica	Contando y dibujando		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.

<table>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td>Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Referencia</td><td colspan="2">Dibujo</td><td>• Describe detalles de personajes y lugares presentes en los textos
• Comparte sus descripciones con sus compañeros para evocarlos y enriquecerlos
• Incorpora nuevos elementos a personajes o lugares a partir de rasgos culturales propios o de otras regiones</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>¿Cómo reconocer a un monstruo?
Autor: Gustavo Roldán
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se contará el cuento haciendo énfasis en cómo se ve el monstruo de la historia. Preguntar: ¿Qué monstruos conoces? ¿Cómo son?</td><td colspan="3">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td colspan="2">Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Se propondrá jugar a armar el monstruo del salón. Con ayuda del monstruo armable y el dado de puntos o números, se jugará a armarlo varias veces, colocando las partes que se indiquen. Se preguntará si el monstruo que han elaborado se parece al de la historia y por qué.</td><td colspan="2">• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente
• Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento</td></tr>
</table>

Cierre	Modificaciones o ajustes hechos por la docente
Se propondrá que cada uno elabore su propio monstruo utilizando el material que la docente elija de forma previa según las características de su grupo. Al finalizar, las mostrarán y explicarán por qué decidieron que su monstruo luciera de dicha forma, si es un producto de su imaginación o tomaron como referencia el juego o la historia.	

Nombre de la secuencia didáctica	Así se aprende…		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Referencia	Juego simbólico	• Describe detalles de personajes y lugares presentes en los textos • Comparte sus descripciones con sus compañeros para evocarlos y enriquecerlos • Incorpora nuevos elementos a personajes o lugares a partir de rasgos culturales propios o de otras regiones

<table>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>Cuento
25 minutos</td><td>Libro</td><td>El zorrito
Autores: Kate Banks y Georg Hallensleben
Colección: Al sol solito</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="2">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Presentar al grupo el cuento y mencionarles que se trata de un zorrito al que su familia le está enseñando a sobrevivir. Preguntar al grupo qué creen que debe aprender un zorrito para poder sobrevivir sin sus padres.</td><td colspan="2">Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td>Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Contar la historia y hacer una pausa cuando alguna de las ideas que el grupo dio previamente, surja durante la lectura.
La docente preparará de forma previa, máscaras para que cada uno pinte su máscara de zorrito y pueda actuar con ella.
Cuando hayan terminado de pintar, proponer que elijan un momento en el que el zorrito aprendió a sobrevivir y pedirles que lo recreen.</td><td>Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente
Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento</td></tr>
<tr><td colspan="3">Cierre</td><td>Modificaciones o ajustes hechos por la docente</td></tr>
<tr><td colspan="3">Al finalizar preguntar: ¿Tu has vivido algo similar? ¿En qué momento?</td><td></td></tr>
</table>

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Referencia*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
Describe detalles de personajes y lugares presentes en los textos	Menciona los personajes o lugares de forma muy general, sin detalles o con confusión.	Describe uno o más personajes o lugares con algunos detalles físicos o emocionales, con apoyo	Describe de forma clara y detallada personajes y lugares, incluyendo características relevantes (apariencia, emociones, entorno).
Observaciones de la docente			
Comparte sus descripciones con sus compañeros para evocarlos y enriquecerlos	No participa en la socialización o se limita a repetir lo que dicen otros.	Participa en el intercambio de ideas con sus pares, agregando algún detalle o comentario.	Comparte activamente sus descripciones e ideas, y enriquece las de otros con propuestas propias (ej. "¿Y si ese personaje vive en una casa como la mía?").
Observaciones de la docente			
Incorpora nuevos elementos a personajes o lugares a partir de rasgos culturales propios o de otras regiones	No incorpora elementos culturales o lo hace solo de forma superficial.	Agrega elementos culturales simples (ropa, comidas, costumbres) con apoyo o guía del adulto.	Integra espontáneamente elementos culturales diversos en sus narraciones o descripciones, mostrando curiosidad y respeto por lo propio y lo ajeno.
Observaciones de la docente			

Nombre de la secuencia didáctica	Imaginar y escribir		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura	**Fase y grado**	Fase 2

	Pensamiento crítico		Segundo Grado
Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**	
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.	
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación	
Transformación	Escritura libre	• Modifica eventos, personajes o lugares de narraciones conocidas • Utiliza recursos expresivos (oral, artístico, corporal, etc.) para representar sus modificaciones • Integra experiencias, emociones y elementos culturales propios en la narración modificada	
Recursos y tiempo	• Cuento • Pizarrón, plumones, hojas blancas , materiales para pintar • 25 minutos	**Libro**	**No es una caja** **Autora: Antoinette Portis** **Colección: Al sol solito**
Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**		
Explicar al grupo que en esta ocasión observarán las imágenes y con base en ellas tratarán de crear una historia entre todos.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo		

	• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Comenzar a mostrar las imágenes y pedir la participación libre para crear una historia coherente. Al finalizar escribir palabras que en la historia fueron relevantes como: caja, conejo, cohete, bombero, etc. Pedir a niñas y niños que elijan una de las palabras que acaban de escribir y con base en ella, de forma individual, escriban una historia usando imágenes como en el libro.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Al terminar, la docente organizará al grupo en binas para que puedan leerse el uno al otro su cuento. Dependiendo de la organización de la docente, hará cambio de binas tantas veces considere necesario.	

Nombre de la secuencia didáctica	Pinturas que cuentan una historia		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.

<table>
<tr><th>Aspecto de la comprensión lectora</th><th colspan="2">Estrategia para la comprensión</th><th>Indicadores para la evaluación</th></tr>
<tr><td>Transformación</td><td colspan="2">Cuento colectivo</td><td>• Modifica eventos, personajes o lugares de narraciones conocidas
• Utiliza recursos expresivos (oral, artístico, corporal, etc.) para representar sus modificaciones
• Integra experiencias, emociones y elementos culturales propios en la narración modificada</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• Televisión, conexión a internet, Youtube. Grabadora
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>¿Dónde está la ranita?
Autor: Geraldine Elschner
Editorial Juventud</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="2">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se iniciará presentado la portada al grupo y se preguntará: ¿Qué observan? ¿Dónde creen que es? ¿Qué hay? ¿Qué lugar te imaginas que es?</td><td colspan="2">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td>Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Leer el cuento y al finalizar proponer al grupo elegir una de las pinturas de Claude Monet para crear una historia con ella entre todos. Observar algunas de sus obras en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=t0ZblN1MkLc</td><td>• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente</td></tr>
</table>

Como grupo, elegir la pintura y pedir que alguno de los alumnos comience proponiendo el inicio para que el resto continue, cuando comiencen con la narración, comenzar a grabar la participación de cada uno. En caso de observar dificultades, la docente puede participar con ideas.	• Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento
Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Escuchar la historia y dejar de fondo la pintura. Ayudar a reflexionar al grupo sobre si lograron crear una historia relacionada con la pintura.	

Nombre de la secuencia didáctica	¿Qué le pasó al Rey?		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**
Lenguajes	Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.
Aspecto de la comprensión lectora	Estrategia para la comprensión	Indicadores para la evaluación
Transformación	Escritura libre	• Modifica eventos, personajes o lugares de narraciones conocidas • Utiliza recursos expresivos (oral, artístico, corporal, etc.) para representar sus modificaciones

		• Integra experiencias, emociones y elementos culturales propios en la narración modificada
Recursos y tiempo	• Cuento • 25 minutos	**Libro**	**El rey mocho** **Autora: Carmen Berenguer** **Colección: Al sol solito**

Inicio	**Orientaciones para iniciar la lectura**
Iniciar la lectura y en la primera página detenerse y preguntar al grupo: ¿Qué creen que le pasó al Rey? ¿Por qué piensas que no tiene oreja? ¿Sabes de algún caso similar? ¿Qué ocurrió? Anotar en el pizarrón las posibles causas por las que el Rey perdió la oreja.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	**Sugerencias para después del cierre**
Continuar leyendo y al finalizar preguntar al grupo ¿Por qué perdió la oreja el Rey? Como el cuento no lo dice, proponer entonces al grupo que elija alguna de las causas que ellos antes pensaron y crearle un nuevo cuento en donde se desarrolle la historia donde el Rey pierde la oreja. La docente ayudará escribiendo la historia.	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**

Al finalizar, leer con el grupo la nueva historia que entre todos crearon y preguntar: ¿Qué crees que sintió el Rey? ¿Tú cómo te sentirías? ¿Por qué? ¿Si te pasa algo que te lastima, lo ocultarías? ¿por qué? ¿Cómo lo resolverías?	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Transformación*

Indicador	Inicial	En proceso	Consolidado
Modifica eventos, personajes o lugares de narraciones conocidas	No modifica los elementos del texto o lo hace con ayuda y sin sentido claro.	Propone una o más modificaciones simples (ej. cambia el final, el lugar o el personaje), con apoyo.	Modifica con claridad y creatividad los elementos de la historia, dando coherencia a su nueva versión.
Observaciones de la docente			
Utiliza recursos expresivos (oral, artístico, corporal, etc.) para representar sus modificaciones	No utiliza o emplea recursos expresivos de manera muy limitada o desorganizada.	Usa uno o más recursos expresivos (dibujos, gestos, dramatización, etc.) para mostrar sus ideas, con guía.	Usa con seguridad y espontaneidad diversos recursos expresivos para enriquecer su versión de la historia.
Observaciones de la docente			
Integra experiencias, emociones y elementos culturales propios en la narración modificada	No logra vincular sus modificaciones con vivencias o elementos culturales.	Incorpora una emoción o experiencia propia de manera sencilla, con apoyo	Integra espontáneamente vivencias personales, emociones y aspectos de su cultura de forma coherente y creativa en la historia
Observaciones de la docente			

<table>
<tr><td colspan="2">Nombre de la secuencia didáctica</td><td colspan="3">Vamos a ver en qué se convierte</td></tr>
<tr><td>Ejes articuladores</td><td colspan="2">Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
Pensamiento crítico</td><td>Fase y grado</td><td>Fase 2
Segundo Grado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Campo formativo</td><td>Contenido</td><td colspan="2">Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td colspan="2">Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td colspan="2">Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td colspan="2">Creación</td><td>Escritura libre</td><td colspan="2">• Inventa y narra historias de forma oral
• Organiza la historia con una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)
• Participa en la narración de manera individual o colectiva</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Hojas blancas, crayón de un solo color
• 25 minutos</td><td>Libro</td><td>Harold y el crayón morado
Autor: Crockett Johnson
Colección: Al sol solito</td></tr>
</table>

Inicio	Orientaciones para iniciar la lectura
Explicar al grupo que deberán centrar su atención en las cosas que Harold dibujó en la historia.	• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria • Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo • Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo • Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?

Desarrollo	Sugerencias para después del cierre
Contar el cuento y al finalizar comentar con el grupo qué es lo que más le gustó a la docente que Harold dibujara. Preguntar a niñas y niños si quieren compartir lo que ellos prefieren. Preguntar ¿Por qué crees que dibujó esos objetos? ¿Qué dibujarías tú? Proponer que cada quien tome su color favorito y hagan trazos para ver en qué termina resultando el dibujo. Al terminar, contar una historia que complete las siguientes frases: comencé dibujando… y luego resultó ser… me gusta porque…	• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento • Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	Modificaciones o ajustes hechos por la docente
En asamblea cada quien compartirá su creación y al finalizar, la docente pedirá a cada niña y niños que pase al frente para que el resto le diga: yo te felicito porque… y yo te sugiero que…	

Nombre de la secuencia didáctica	Vamos a crear una historia		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado

<table>
<tr><th>Campo formativo</th><th>Contenido</th><th>Proceso de Desarrollo del Aprendizaje</th></tr>
<tr><td>Lenguajes</td><td>Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.</td><td>Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva.</td></tr>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td>Estrategia para la comprensión</td><td>Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Creación</td><td>Escritura libre</td><td>• Inventa y narra historias de forma oral
• Organiza la historia con una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)
• Participa en la narración de manera individual o colectiva</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td colspan="2">• Cuento
• Dado con imágenes
• 20 minutos</td><td>Material</td><td>Dado con sugerencias para creación literaria</td></tr>
<tr><th colspan="2">Inicio</th><th colspan="3">Orientaciones para iniciar la lectura</th></tr>
<tr><td colspan="2">Explicar al grupo que el día de hoy el cuento aún no está listo, pues son ellos quienes lo tendrán que escribir. Preguntarles ¿Sobre qué les gustaría contar un cuento? ¿Por qué? ¿Qué personajes habría? ¿En dónde se desarrollaría?</td><td colspan="3">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><th colspan="3">Desarrollo</th><th colspan="2">Sugerencias para después del cierre</th></tr>
<tr><td colspan="3">Posteriormente organizar al grupo en un círculo y pedirles que al ritmo de aplausos lentos o rápidos pasen el dado, cuando el sonido se</td><td colspan="2">• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento</td></tr>
</table>

detenga, el que tenga el dado lo lanzará. Cuando caiga el dado, habrá una pista para que la historia pueda comenzar. Se dará continuidad cuidando la congruencia. La docente apoyará escribiendo la historia.	• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente • Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento

Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Leer al grupo la historia que crearon en colectivo y preguntar: ¿La historia se entiende? ¿Creen que es divertida? ¿Qué es lo que más les gusta de la historia? ¿En qué otro momento podrían crear una historia?	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Creación*

Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
1. Inventa y narra historias de forma oral	No logra inventar una historia o lo hace con mucha ayuda, sin coherencia.	Crea una historia sencilla, con ideas sueltas o con ayuda para dar sentido al relato.	Narra con claridad una historia original, usando su propio lenguaje y mostrando creatividad.
Observaciones de la docente			
2. Organiza la historia con una secuencia lógica (inicio, desarrollo y final)	No presenta una estructura reconocible en su narración.	Presenta una parte de la secuencia (ej. solo inicio y final) o desordena los hechos.	Organiza la historia con una estructura clara: presenta un inicio, un desarrollo y un final coherente.
Observaciones de la docente			

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de *Creación*			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
3. Participa en la narración de manera individual o colectiva	Se muestra desinteresado o no participa en la narración.	Participa con apoyo en la creación colectiva o narra de forma individual con guía.	Participa activamente en la narración individual o grupal, colabora con ideas y respeta turnos.
Observaciones de la docente			

Nombre de la secuencia didáctica	Opino y te escucho		
Ejes articuladores	Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura Pensamiento crítico	**Fase y grado**	Fase 2 Segundo Grado
Campo formativo	**Contenido**	**Proceso de Desarrollo del Aprendizaje**	
Lenguajes	Comunicación oral de necesidades, emociones, gustos, ideas y saberes, a través de los diversos lenguajes, desde una perspectiva comunitaria.	Conversa y opina sobre diferentes temas y con varias personas interlocutoras.	

<table>
<tr><td>Aspecto de la comprensión lectora</td><td colspan="2">Estrategia para la comprensión</td><td>Indicadores para la evaluación</td></tr>
<tr><td>Creación</td><td colspan="2">Tertulia dialógica</td><td>• Participa en conversaciones sobre temas variados
• Expresa opiniones personales con claridad
• Interactúa con varios interlocutores de forma respetuosa</td></tr>
<tr><td>Recursos y tiempo</td><td>• Cuento
• 25 minutos</td><td>Material</td><td>Zoológico
Anthony Browne
Colección: A la orilla del viento</td></tr>
<tr><td colspan="2">Inicio</td><td colspan="2">Orientaciones para iniciar la lectura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Se explicará al grupo que se leerá un cuento al que deberán poner atención respecto a las imágenes y al énfasis que la docente hace sobre el texto.</td><td colspan="2">• Leer el cuento de forma previa y familiarizarse con la entonación necesaria
• Identificar qué aspectos se deben modificar con base en las características del grupo
• Hay que asegurar que el ambiente propicia la escucha, atención y recepción por parte del grupo
• Explorar de forma visual el cuento y promover que se hagan inferencias: ¿De qué crees que trata? ¿Qué ves? ¿Qué te imaginas que vas a aprender?</td></tr>
<tr><td colspan="3">Desarrollo</td><td>Sugerencias para después del cierre</td></tr>
<tr><td colspan="3">Leer el cuento al grupo y detenerse cuando se observa la imagen del elefante y preguntar al grupo: ¿Cómo está el elefante? ¿Por qué crees que está así? ¿Le pasará algo? Continuar la lectura y volver a detenerse después de la lectura sobre el tigre y preguntar ¿Por qué la mamá dijo “pobrecillo”? ¿Le pasará algo al tigre? Continuar leyendo y detenerse al terminar de leer sobre el oso polar y preguntar: ¿Por qué creen que vaya de un lado a otro? ¿Qué crees que está sintiendo? Continuar la lectura y volver a detenerse después de leer sobre el gorila y preguntar ¿Cómo te imaginas que se sienten estos dos animales? (mostrar</td><td>• Comentar con el grupo su opinión, como docente, del cuento
• Compartir a qué otros cuentos o historias le han recordado a usted como docente
• Permitir que haya un diálogo abierto sobre el cuento</td></tr>
</table>

las imágenes). Concluir la lectura y preguntar ¿Qué es lo que soñó el niño? ¿Por qué crees que soñó eso?	
Cierre	**Modificaciones o ajustes hechos por la docente**
Para finalizar, preguntar a niñas y niños ¿Qué opinas del zoológico? Y buscar que presenten argumentos que sustenten su opinión basándose en el cuento que acaban de leer.	

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de Argumentación			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
1. Participa en conversaciones sobre temas variados	No muestra interés o sólo responde con monosílabos o frases muy breves.	Participa cuando se le invita, con ideas simples relacionadas al tema.	Participa espontáneamente en conversaciones, aportando ideas claras y relevantes.
Observaciones de la docente			
2. Expresa opiniones personales con claridad	No formula opiniones o repite lo que dicen los demás.	Expresa alguna opinión personal, con apoyo o con dificultad para explicar su porqué.	Expresa sus opiniones de forma clara, justificándolas con ejemplos, emociones o experiencias.
Observaciones de la docente			
3. Interactúa con varios interlocutores de forma respetuosa	Tiene dificultad para esperar su turno o no escucha a los demás.	Interactúa con uno o más interlocutores con apoyo, aunque a veces interrumpe o se distrae.	Escucha a sus compañeros, espera su turno y responde o comenta con respeto e interés.

Rúbrica para evaluar la comprensión lectora en el aspecto de Argumentación			
Indicador	**Inicial**	**En proceso**	**Consolidado**
Observaciones de la docente			

Anexo 5. Planeación didáctica de las sesiones del taller “Círculo de estudio: Aprendemos juntas de la comprensión lectora”

<table>
<tr><th colspan="3">Planificación didáctica: Círculo de Estudio</th></tr>
<tr><th>Justificación</th><th>Objetivo general</th><th>Estrategia didáctica</th></tr>
<tr><td>A través del trabajo colegiado, es posible integrar un material didáctico que contemple las visiones normativa y pedagógica institucional, pero también las creencias, experiencias, vivencias y propuestas que las docentes del nivel preescolar puedan aportar.</td><td>Fortalecer las competencias profesionales del colectivo docente de educación preescolar mediante la apropiación de referentes teóricos, la implementación de actividades lúdicas y didácticas orientadas a la comprensión lectora, y la integración del trabajo colaborativo a través de círculos de estudio que propicien una comunidad de aprendizaje.</td><td>• Círculo de Estudio
• Tertulia dialógica
• Grupo Focal
• Construcción narrativa</td></tr>
<tr><th>Organización</th><th colspan="2">Objetivos</th></tr>
<tr><td>7 sesiones durante mayo y junio en las Juntas Técnicas Semanales con una duración de 60 minutos cada una.</td><td colspan="2">• Que las docentes conozcan y se apropien de referentes teóricos para sustentar su práctica con la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños
• Que las docentes apliquen la propuesta de intervención que contiene actividades lúdicas, didácticas y recreativas para favorecer la comprensión al leer en niñas y niños
• Que el colectivo docente integre el trabajo colaborativo a través de círculos de estudio para construir una comunidad de aprendizaje</td></tr>
</table>

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
1	Dinámica de presentación con lluvia de ideas: ¿Qué entendemos por comprensión lectora en preescolar? Socialización de objetivos del círculo y metodología de trabajo colaborativo. Revisión guiada de documentos: • Plan de Estudios 2022 • Díaz Barriga Arceo, F. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. P. 285-287. • Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. P. 39	Hojas de rotafolio y marcadores. Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 19 mayo 2025	Las docentes reconocen la importancia de la comprensión lectora en la educación preescolar y participan activamente en la conformación del círculo de estudio como espacio de colaboración y aprendizaje compartido.



_____

_____

_____

_____

_____

_____

Lectura de Frida Díaz Barriga e Isabel Solé.

De acuerdo con el INEE:

La comprensión lectora es una de las destrezas lingüísticas que nos permite interpretar el discurso escrito. Para ello, es necesario que la persona involucre su actitud, experiencia y conocimientos previos. Incluso, algunos investigadores sostienen que es más importante la aportación de la experiencia del lector a un texto que lo obtenido de él.

Lluvia de ideas de significados



Construcción colectiva de concepto para Comprensión Lectora en Preescolar:

Identifica a qué procesos de los que aborda Frida Díaz Barriga pertenecen PDA que se presentan a continuación:

Contenidos	Procesos de desarrollo de aprendizaje		
	1°	2°	3°



Narración de historias mediante diversos lenguajes, en un ambiente donde niñas y niños participen y se apropien de la cultura, a través de diferentes textos.	Evoca y narra fragmentos de diferentes textos literarios –leyendas, cuentos, fábulas, historias–, y relatos de la comunidad, que escucha en voz de otras personas que las narran o leen. Comparte las emociones que le provocan. Describe lugares o personajes de las historias o textos literarios que conoce y los rela-	Lee con apoyo y narra con una secuencia lógica, diferentes textos literarios como leyendas, cuentos, fábulas, historias, y relatos de la comunidad, en las que aprecia otras formas de vida, de pensamiento y de comportamiento. Narra con secuencia lógica, historias que conoce o inventa, y las acom-	Narra historias que inventa considerando los momentos de inicio, desarrollo y final, de manera individual o colectiva. Describe detalles de personajes y lugares, los comparte con sus pares para evocarlos y enriquecerlos, e incorpora nuevos elementos a partir de los rasgos de su cultura y de otras regiones.
	paisajes y otros elementos de su comunidad. Explica lo que interpreta y entiende de las historias y textos literarios que conoce o escucha.	de los lenguajes artísticos. Modifica eventos, lugares o personajes de distintas narraciones y textos literarios, utilizando recursos de los lenguajes que reflejan experiencias, emociones y vivencias propias relacionadas con su cultura.	

Tarea sesión 1:

Lee los siguientes textos:

1. “El maestro: un actor en el rol de lectura” en Leer y escribir en la escuela de Delia Lerner. Pag. 152-155.
2. “La noción usual de alfabetización” y “El problema de la comprensión” en Rumbo a la lectura de Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina. Pag. 35-37.

Al finalizar, llena la siguiente tabla:

¿Qué actividades realizo para la lectura?	

¿Cuáles se me ocurrieron después de leer los textos?	
¿Qué me hace falta para implementarlas?	
¿Qué está en mis manos para poder implementarlas?	

Cierre sesión 1







Sesión 2

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
2	Socialización de prácticas de lectura, áreas de oportunidad y posibles retos a enfrentar. Ejercicio de lectura individual sobre conceptos de la comprensión lectora. Elaboración de un cuadro comparativo Creación de concepto de comprensión lectora por el colectivo.	Cuadros elaborados por las docentes donde reflexionan sobre su papel en la mediación lectora. Lecturas impresas Cartulina, plumones. Hoja individual para el concepto de comprensión lectora en preescolar Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 26 de mayo 2025	Las docentes identifican los fundamentos teóricos clave sobre el desarrollo de la lectura y la comprensión lectora en la primera infancia, relacionándolos

	Acuerdo para retomar qué, cómo y para qué leemos; integrar al acuerdo las áreas de oportunidad y los retos que se identificaron al inicio de la sesión.			con su práctica educativa.

Actividad 1

Socialización de las tareas a partir de la lectura sobre el papel del docente en el desarrollo de la comprensión lectora de niñas y niños.

Actividad 2

Lectura socializada

Actividad 3

Integrar dos equipos que se encarguen de:

Equipo 1: rescatar las ideas de Ferreiro y Teberosky

Equipo 2: rescatar las ideas que propone Solé.

Actividad 4

En plenaria, elaborar un concepto del colectivo acerca de la comprensión lectora. Se tomará un acuerdo en colectivo para que este concepto se mantenga presente para recordar qué, cómo y para qué leemos en las aulas. Integrar al acuerdo las áreas de oportunidad y los retos que se identificaron al inicio de la sesión.

Tarea

1. Leer los niveles propuestos para desarrollar la comprensión lectora, de acuerdo con las propuestas de Vygotsky, Solé y Ferreiro y Teberosky. Hacer anotaciones que consideren pertinentes para el diálogo

Cierre de la sesión 2







Sesión 3

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
3	Tabla comparativa de características por etapa. Análisis por nivel en binas	Planeación de las situaciones didácticas para trabajar la lectura Niveles de comprensión lectora para preescolar. Hojas blancas, plumones, bolígrafos. Ficha técnica del círculo de estudio.	30 minutos 30 mayo 2025	Las docentes explican las etapas del desarrollo de la comprensión lectora en niñas y niños preescolares, diferenciando entre lectura emergente, lectura en voz alta y comprensión a partir de la lectura.

Inicio

Se dará una recapitulación por parte de las docentes sobre la última sesión.

Se pedirá que compartan lo que les pareció relevante de la lectura.

Actividad 1

Se construirá un cuadro sinóptico con los niveles y características de la comprensión lectora; así mismo, en binas, se analizará el contenido y los Procesos de Desarrollo del Aprendizaje que correspondería a cada nivel.

Actividad 2

Con base en el cuadro sinóptico, de forma colectiva reconocerán qué prácticas que realizan de lectura en el aula se considera como lectura emergente, cuáles pertenecen a la estrategia de lectura en voz alta y cuáles favorecen la comprensión.

Cierre

Imagina que te encuentras frente a un experto en desarrollo infantil y la lectura:

¿Qué le compartirías sobre las etapas de la comprensión lectora en preescolar?

¿Qué experiencia le compartirías sobre este taller?

Segundo momento de la sesión

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
4	Elección de una situación didáctica para aplicar Revisión de las fichas de valoración para aplicación de la situación didáctica Ajustes en colaborativo sobre la ficha de valoración	Planeación de las situaciones didácticas para trabajar la lectura Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 30 mayo 2025	Las docentes analizan y valoran estrategias lúdicas, didácticas y recreativas que favorecen la comprensión lectora, considerando su pertinencia para su contexto educativo.

Inicio

Se explicará a las docentes que, por grado, se organizarán para identificar cuáles son las situaciones didácticas que son aplicables para el nivel de comprensión que sus grupos manejan

Actividad 1

Para organizar a los equipos, se hará una pausa activa con un juego.

Los equipos se organizarán de la siguiente forma:

Terceros (Sandra, Fátima, Liliana) Segundos (Tania, Julia y Araceli) Primero (Alejandra y Beatriz)

Se les pedirá que reconozcan al menos 3 actividades que podrían llevar a cabo (Respetando las características, necesidades y manifestaciones de logro de sus grupos)

Una vez que las han elegido, se pedirá que revisen la pertinencia de la propuesta y hagan los ajustes necesarios

Finalmente, revisarán la rúbrica de evaluación para colocar los niveles de logro en su manifestación más básica hasta la más avanzada o idónea que supere sus expectativas.

Actividad 2

Las docentes colocarán sus fichas de trabajo a la vista del resto y expondrán su trabajo, justificando las modificaciones que han realizado.

Cierre

De forma individual, las docentes expresarán cuál es la forma en que pueden comprometerse a realizar por lo menos 1 de las actividades que han planteado. Escribirán su compromiso en la tabla destinada.

También, se tomarán acuerdos sobre cómo se presentará la siguiente sesión del taller (16 de junio) la experiencia con la situación (o situaciones) que las docentes hayan podido aplicar con sus grupos.

Autoevaluación

Se compartirá con el resto de la sesión lo que se escribió y se solicitará que el resto haga lo mismo.

Cierre de la sesión 3 y 4







Sesión 5

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
5	Presentación de una situación didáctica aplicada para comentar observaciones y sugerencias	Material de situaciones didácticas Ficha de valoración de la situación didáctica Ficha técnica del círculo de estudio.	60 minutos 16 junio 2025	Las docentes comparten sus experiencias de la propuesta de intervención y aportan sugerencias de mejora desde su experiencia profesional.

Inicio de la sesión

1. Se dará la bienvenida y se realizará el juego: “yo me llamo y traje…” con la primera letra de su nombre deberán expresar la forma en que presentarán sus experiencias con la propuesta de intervención.
2. Se realizará un juego para conocer los turnos, del 1 al 8 explicarán por turnos:
   - La ficha que eligieron para su grupo
   - Ajustes necesarios a la intervención o a la evaluación
   - Experiencia con la actividad
   - Algo que las sorprendió
   - ¿Cómo darían seguimiento?

Desarrollo de la sesión

3. Cada que participen, colocarán en una cartulina, la letra que estaba detrás del número que recibieron.
4. Al finalizar, las letras que colocaron habrán formado la palabra NOSOTRAS. Elegirán qué frase escribir para formar un acróstico acerca de la conformación de un equipo para el aprendizaje.

Tarea:

Se explicará que para la siguiente semana comenzaremos con el cierre del taller, para lo que se les hará entrega de un material de formación para continuar con el proceso de resignificación de la lectura para lograr la comprensión en niñas y niños.

Cierre de la sesión 5







Sesión 6

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
6	Presentación de experiencias a través de un grupo focal donde se aborde la experiencia a través de una charla centrada en los siguientes aspectos: • Opinión sobre el concepto de comprensión lectora en preescolar • Funcionalidad de sistematizar la práctica de lectura • Experiencia significativa • ¿Vale la pena la comunidad de aprendizaje? • ¿Qué compromiso puedo asumir para que la comunidad de aprendizaje continúe en la escuela?	Grabadora, editor de audios, conexión a internet, guion de entrevista para grupo focal Ficha técnica del círculo de estudio.	45 minutos 23 junio 2025	Las docentes comparten, analizan y retroalimentan colectivamente las experiencias derivadas de la aplicación de las actividades, identificando fortalezas, áreas de mejora y aprendizajes adquiridos.

Inicio:

Se dará la bienvenida a las participantes y se explicará que la sesión de hoy será una charla entre colegas, centrada en responder algunas preguntas que orienten la reflexión grupal

Desarrollo:

Se solicitará su apoyo para participar en la charla que se llevará mediante los cuestionamientos planeados.

Tarea:

Se pedirá que, para la siguiente sesión, escriban en media cuartilla una reflexión sobre su participación, sobre el contenido del taller y las actividades realizadas. Y que comience con alguna de las siguientes frases:

- Me sorprendió…
- No imaginaba que…
- La próxima vez podría…
- He descubierto que…
- Me motiva…
- Cuando vuelva a leer…
- Reconozco que…
- Me he animado a…

Cierre de la sesión 6







Sesión 7

No.	Sesiones	Recursos	Tiempo	Propósito de la sesión
7	Evaluación colectiva a través de completar las siguientes frases, las cuales, cada una elegirá. • Me sorprendió… • No imaginaba que… • La próxima vez podría… • He descubierto que… • Me motiva… • Cuando vuelva a leer… • Reconozco que… • Me he animado a…	Hojas para completar frases Computadora Conexión a internet Reconocimientos simbólicos Materiales didácticos construidos en el círculo de estudio Ficha técnica del círculo de estudio.	50 minutos 30 junio 2025	Las docentes integran los saberes adquiridos en una síntesis colectiva, valoran el trabajo colaborativo del círculo de estudio y se comprometen a continuar construyendo una comunidad de aprendizaje.

	Lectura de la evaluación colectiva Entrega simbólica de reconocimientos			

Inicio

Se solicitará a alguna de las docentes que haga una breve descripción de la tarea que acordamos en la última sesión.

Desarrollo

Se pedirá que, de forma individual, cada una mencione los momentos que fueron más relevantes para ellas durante el taller. Se pedirá que su participación se oriente a través de responder:

-Cuando comencé el taller

-La actividad más significativa

-Me gustaría proponer que

Mientras participan, iré construyendo un mapa mental con una lluvia de ideas de cada categoría.

Al finalizar, podrán compartir lo que escribieron con el resto.

Propondré que, de forma colaborativa, escribamos aprendizajes que se lograron alcanzar durante el taller.

Cierre

Se escribirá en el rotafolios el compromiso individual que podemos poner en marcha para mantener, como colegiado, la prioridad de trabajar la lectura de forma intencional en las aulas. Se leerán los compromisos y se solicitará que visualicemos cuáles son las posibles líneas de acción que podríamos emprender para mantener dichos compromisos. Se hará una entrega simbólica de reconocimientos por la participación durante el taller.

Cierre de la sesión 7





Anexo 6. Bitácora de la sesión

Taller “Círculo de estudio Aprendemos juntas de la comprensión lectora”				
Sesión	Fecha		Espacio	
Transcripción de la sesión				
Valoración de la sesión				
Aspectos relevantes para analizar				
Percepción de las participaciones				

Autoevaluación	

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7. Rúbricas para la evaluación

Criterio: Una docente que trabaja con la práctica de lectura en el aula y la sustenta en el enfoque del currículo para Educación Preescolar de la Nueva Escuela Mexicana.				
Categoría conceptualización de la comprensión lectora				
Indicador	**Niveles de desempeño**			
	1	**2**	**3**	**4**
Significación de la práctica de lectura en el aula con base en el enfoque del plan de estudios para educación preescolar 2022	Cita los postulados del enfoque del plan de estudios para educación preescolar que sustentan la práctica de lectura en el aula.	Expresa, con sus palabras, la forma en que relaciona el enfoque del plan de estudios con la práctica de lectura	Ejemplifica, con su intervención docente, los postulados del enfoque.	Argumenta la implementación de estrategias de lectura a partir del enfoque
Conocimiento del desarrollo y la lectura como oportunidad para que niñas y niños comprendan y signifiquen el mundo que les rodea.	Conoce que la oralidad se desarrolla a través de las estrategias que ponen en contacto a niñas y niños con el mundo para construir significados	Identifica que, para el desarrollo de la oralidad, se requiere de actividades específicas donde niñas y niños expresen los significados que construyen	Propone acciones que permitan el desarrollo de la oralidad de forma integral con un seguimiento específico para favorecer la construcción de significados	Construye acciones que le permiten identificar los significados que construyen niñas y niños al favorecer la oralidad en la intervención docente
Valoración de la práctica de lectura como una forma de promover la comprensión de niñas y niños	Enuncia funciones del pensamiento que recuerda que son favorecidas a través de la lectura	Identifica de qué forma promueve funciones del pensamiento a través de la lectura	Explica qué acciones favorecen de forma específica la comprensión en niñas y niños a través de la lectura.	Integra actividades específicas que acompañan a la lectura para favorecer la comprensión en niñas y niños.

Criterio: Una docente que colabora participa e intercambia con sus compañeras movilizando saberes, experiencias y conocimientos para hacer propuestas que permitan construir una comunidad de aprendizaje				
Categoría: El acompañamiento pedagógico como medio para desarrollar estrategias de comprensión lectora				
Indicador	**Niveles de desempeño**			
	1	**2**	**3**	**4**
Participación en espacios colegiados para analizar estrategias de comprensión lectora	Dice cuando está de acuerdo con las propuestas de otras docentes	Ejemplifica estrategias que, de forma intencional, favorecen el desarrollo de la comprensión mediante la lectura	Compara las estrategias que aplica con las estrategias que se analizan en colectivo	Argumenta cómo se puede favorecer la comprensión lectora a partir de las estrategias que se han analizado en colectivo
Participación en la construcción colectiva del concepto de comprensión lectora en preescolar y sus formas de enseñanza	Expresa su conceptualización de comprensión lectora en preescolar para compartir con el colectivo	Enuncia postulados teóricos del enfoque del Plan de Estudios 2022 para compartir con el colectivo	Explica de qué forma interpreta el concepto de comprensión lectora, integrando referentes teóricos y experiencias	Propone ideas que tienen la intención de construir una concepción sobre la comprensión lectora en educación preescolar, integrando la teoría y la experiencia docente.
Transformación de la práctica docente a partir del aprendizaje construido en la comunidad de aprendizaje	Menciona algunas ideas acerca de lo que podría modificar en su práctica docente	Identifica que al modificar su práctica docente se pueden alcanzar resultados diferentes para alcanzar la comprensión lectora	Explica de qué manera los resultados de niñas y niños reflejan los ajustes que ha realizado a su intervención docente	Fundamenta de qué manera promueve la comprensión lectora en el aula, a partir de lo que ha

mediante el diálogo pedagógico				aprendido con la comunidad de aprendizaje.
Valoración de la construcción de una comunidad de aprendizaje a través de círculos de estudio	Reconoce al círculo de estudio como una oportunidad para intercambiar experiencias y saberes con sus compañeras docentes.	Dialoga con sus compañeras docentes compartiendo ideas y experiencias en el círculo de estudio.	Explica qué acciones considera que son posibles de retomar para la construcción de una comunidad de aprendizaje.	Argumenta la relación entre la comunidad de aprendizaje y la formación continua autónoma

Anexo 8. Rúbricas de autoevaluación

Criterio: Una docente que planifica, sistematiza y evalúa su intervención didáctica para favorecer el desarrollo de la comprensión en niñas y niños a través de la práctica de lectura acorde con el enfoque del Plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana

Categoría: Sistematización de estrategias de lectura para alcanzar la comprensión				
Indicador	**Niveles de desempeño**			
	1	**2**	**3**	**4**
Diseño de actividades de aprendizaje que permitan a niñas y niños tener contacto con prácticas sociales de lectura y favorecer la comprensión.	Realizo la práctica de lectura de manera cotidiana, como parte de la rutina	Aprovecho situaciones cotidianas para que, al momento de la lectura, sean retomadas con una intención específica.	Planifico actividades de lectura donde hago preguntas para saber qué comprendieron niñas y niños	Diseño actividades específicas que acompañan la práctica de lectura para favorecer la comprensión de niñas y niños
Observación y registro de manifestaciones de comprensión	Describo las expresiones que niñas y niños hacen sobre la lectura	Registro de forma específica las observaciones que hago de niñas y niños en relación con las expresiones que hacen a partir de la lectura	Utilizo instrumentos para documentar los avances de niñas y niños en el desarrollo de la comprensión a partir de las prácticas sociales de lectura	Diseño estrategias para dar seguimiento a las dificultades de comprensión que identifico en niñas y niños
Sistematización de observaciones para hacer ajustes a la intervención	Menciono si se requirió de hacer ajustes a la intervención	Menciono cuáles ajustes fueron necesarios de realizar a partir de la intervención	Explico los ajustes que hice en la planeación para alcanzar el aprendizaje	Argumento de qué manera se harán ajustes a la planificación con intención de alcanzar el propósito de aprendizaje

Retroalimentación a niñas y niños para profundizar en sus manifestaciones de comprensión	Escucho las ideas de niñas y niños y expreso si son correctas o incorrectas.	Utilizo preguntas sencillas a partir de la práctica social de lectura para conocer lo que comprendieron	Formulo la retroalimentación de manera que niñas y niños logren profundizar en la comprensión durante la práctica social de lectura	Adapto la retroalimentación con base en las manifestaciones de comprensión de niñas y niños.
Planificación de las prácticas sociales de lectura para favorecer la comprensión con base en el enfoque del Plan de estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana	Plasmo, en la planeación, prácticas sociales de lectura	Plasmo, en la planeación, prácticas sociales de lectura en donde, de forma intencionada, se plasma el propósito de comprensión	integro experiencias lectoras contextualizadas en donde niñas y niños pueden interpretar, dialogar y expresarse, manifestando qué han comprendido	Diseño estrategias en donde se articula la lectura y la comprensión a partir de significar el contexto y realidad del entorno escolar.
Criterio: Una docente que se asume como mediadora entre el texto y los lectores crea ambientes que promueven el gusto por la lectura.				
Categoría: El rol docente en la formación de hábitos de lectura para la comprensión				
Indicador	**Niveles de desempeño**			
	1	**2**	**3**	**4**
Selección de experiencias lectoras a partir de las características y necesidades del grupo	Conozco textos disponibles en diferentes medios y que me parecen atractivos para el grupo	Organizo la lectura con base en las observaciones que he hecho del grupo	Diseño experiencias lectoras que son de apoyo para favorecer las necesidades de aprendizaje de niñas y niños	Evalúo en qué aspectos específicos, las experiencias lectoras implementadas han apoyado a las necesidades

				de aprendizaje de niñas y niños
Mediación entre el texto y niñas y niños	Realizo la lectura de textos con el grupo promoviendo la participación durante la experiencia	Acompaño la lectura con preguntas que hago al finalizar la historia	Diseño estrategias que ayudan a mediar entre el texto y los lectores como modular la voz, hacer gesticulaciones, formular preguntas antes, durante y después de la lectura para guiar la comprensión	Selecciono estrategias de mediación de lectura como diálogo, juego simbólico, representación o conversación guiada.
Promoción del gusto por la lectura a través de experiencias lúdicas	Leo con entusiasmo y celebro la participación de los niños	Informo al grupo la importancia de leer cuando se desarrolla la práctica de lectura	Diseño actividades de arte, conversación, dramatización y juego simbólico para fortalecer el vínculo entre niñas y niños con la experiencia lúdica de lectura	Evalúo de qué manera las experiencias lúdicas han tenido impacto en la promoción de lectura en niñas y niños