



Universidad de Valladolid

**Educación Literaria y Comprensión
Lectora en el aula de Educación
Infantil: una experiencia con las
estrategias de Sarto**

Trabajo Fin De Grado

GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Autora: Alexandra Cimpoyes

Tutora académica: María Ángeles Martín del Pozo

Curso 2018/2019

*La lectura educa al niño, contribuye
al desarrollo de su personalidad y lo
prepara para la vida.*

Montserrat Sarto

RESUMEN

Actualmente, en las aulas, el modelo didáctico vigente, en lo que a la literatura se refiere, es la Educación Literaria. Adentrándonos en este concepto encontramos que la animación a la lectura es uno de los recursos a través de los cuales se pretende fomentar en los alumnos un hábito lector constante. Pues, uno de las dificultades presentes en el sistema educativo es el escaso interés que se muestra por parte de los alumnos hacia la literatura. Hoy en día, a los alumnos no les atraen los libros, ni la lectura, debido a que esto es un proceso complejo y requiere un tiempo determinado. Para dar una respuesta a esta problemática, en este Trabajo Fin de Grado se propone una propuesta de intervención a través de la cual se fomenta el hábito lector empleando como recurso principal las estrategias de animación a la lectura de Sarto (1984 y 1998). Además, también se proyecta otra de las necesidades relacionadas con el hábito lector, la Comprensión Lectora. Así pues, a través de la observación de las necesidades presentes en el aula, se ha realizado una exhaustiva búsqueda de información y, posteriormente, se ha planificado una propuesta de intervención.

Palabras clave: Educación Literaria, Comprensión Lectora, estrategias, hábito lector, literatura, Monserrat Sarto.

ABSTRACT

Currently, in classrooms, the current didactic model, as far as literature is concerned, is Literary Education. Going deeper into this concept, we find that the animation of reading is one of the resources through which it is intended to foster in students a constant reading habit. Therefore, one of the difficulties present in the educational system is the scarce interest shown by the students towards literature. Today, students are not attracted to books or reading, because this is a complex process and requires a certain amount of time. In order to give an answer to this problem, this End of Grade Paper proposes an intervention proposal through which the reading habit is promoted using Sarto's reading animation strategies as the main resource (1984 and 1998). In addition, another of the needs related to the reading habit, Reading Comprehension, is also projected. Thus, through the observation of the needs present in the classroom, an exhaustive search for information has been carried out and, subsequently, an intervention proposal has been planned.

Keywords: Literary Education, Reading Comprehension, strategies, reading habit, literatura, Monserrat Sarto.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS DEL TFG	2
3. JUSTIFICACIÓN	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
4.1. EDUCACIÓN LITERARIA	4
4.1.1. Educación Literaria en Educación Infantil	6
4.1.2. Relevancia de los cuentos.....	7
4.2. ANIMACIÓN A LA LECTURA	9
4.2.1. El papel del mediador	14
4.2.2. Animación a la lectura a través de las estrategias de Sarto.....	16
5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	18
5.1. ASPECTOS GENERALES	19
5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	20
5.2.1. Características cognitivas.....	20
5.2.2. Desarrollo del lenguaje	21
5.2.3. Desarrollo psicomotor.....	21
5.2.4. Desarrollo social	22
5.3. METODOLOGÍA.....	23
5.4. PROCESO DE INTERVENCIÓN	24
5.4.1. Diagnóstico.....	24
5.4.2. Adecuación de los planes de acción al contexto	25
5.4.3. Implementación de la propuesta diseñada.....	27
5.4.4. Comprobación y evaluación del proceso	29
6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS	31
7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES	39
8. CONCLUSIONES	41
9. BIBLIOGRAFÍA	43
ANEXOS.....	45
El Grúfalo	45
El Gato con botas	45
El perro que no sabía ladrar	45
La tortuga y el leopardo.....	46
Los seis ciegos y el elefante.....	47
Este caballo es mío	47
El espejo de Matsuyama	48

La pequeña oruga glotona.....	48
Los doce cisnes salvajes	49
El Pirata Malapata	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Rúbrica de observación en la primera intervención	25
Tabla 2. Selección de cuentos y estrategias	27
Tabla 3. Rúbrica evaluación participación durante las estrategias	29
Tabla 4. Rúbrica evaluación Comprensión Lectora.....	30
Tabla 5. Resultados obtenidos en la primera intervención.....	31
Tabla 6. Resultados obtenidos intervención final.....	32

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Diagrama de relación de términos.....	5
Gráfico 2. Esquema características de los cuentos a partir de Colomer, 2010; Ceballos, 2016 (citado en Colomer et al. 2018, pp.108-109).....	8
Gráfico 3. Características animación a la lectura. Fuente: Quintanal (2005)	10
Gráfico 4. Temporalización de las intervenciones planteadas	28
Gráfico 5. Representación resultados obtenidos en cada intervención en participación	34
Gráfico 6. Evaluación Comprensión Lectora	37

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Principios metodológicos de Educación Infantil. Fuente: Arranz y García (2011, p. 189).....	23
Ilustración 2. Portada libro El Grúfalo. Fuente: Google imágenes.	35
Ilustración 3. Ilustración del cuento Los seis ciegos y el elefante.	36
Ilustración 4. Portada del libro El Grúfalo y ejemplo de imágenes de la estrategia “¿De quién hablamos? Fuente: Google imágenes y cuento El Grúfalo.....	45
Ilustración 5. Portada y personajes utilizados para la estrategia ¡Aquí está! Fuente: google imágenes y youtube.....	45
Ilustración 6. Portada del cuento El perro que no sabía ladrar. Fuente: elaboración propia a partir de google imágenes.	45
Ilustración 7. Portada cuento La tortuga y el leopardo e imágenes utilizadas para la estrategia "Esto, ¿de quién es?". Fuente: Elaboración propia a partir de google imágenes	46
Ilustración 8. Portada cuento Los seis ciegos y el elefante. Fuente: Google imágenes.....	47
Ilustración 9. Portada del cuento Este caballo es mío y personajes utilizados en la estrategia "¡Aquí está!". Fuente: google imágenes	47
Ilustración 10. Portada libro El espejo de Matsuyama. Fuente: google imágenes.....	48
Ilustración 11. Ejemplo estrategia "Esto, ¿De quién es?". Fuente: google imágenes.	48
Ilustración 12. Portada libro La pequeña oruga glotona. Fuente: google imágenes.	48
Ilustración 13. Portada cuento Los doce cisnes salvajes. Fuente: google imágenes.	49
Ilustración 14. Portada cuento El pirata Malapata. Fuente: google imágenes.	50

1. INTRODUCCIÓN

Con la presentación de este Trabajo Fin de Grado se pretende contribuir a solventar una de las necesidades presentes tanto en la etapa de Educación Infantil como en Educación Primaria. Sin embargo, antes de comenzar a describir en profundidad el trabajo que se presenta se hace un inciso en un aspecto concreto de la redacción. En coherencia con el principio de igualdad de género, todas las denominaciones que en el presente TFG se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán aplicables a los dos géneros.

Dicho esto, se retoma el tema en cuestión que se desarrollará en este documento. Se trata de las dificultades que los alumnos presentan en lo que a la comprensión lectora se refiere. La principal razón de este problema presente en las aulas es el escaso hábito lector de los alumnos desde temprana edad. Por este motivo en este trabajo se plantea una propuesta de intervención basada en las estrategias de animación a la lectura con el fin de desarrollar un hábito lector en los alumnos y alumnas a través del disfrute.

Asimismo, también desarrollaremos un planteamiento que atiende a la mejora de la comprensión lectora, puesto que mediante este aspecto es visible el progreso de la muestra analizada en menor margen de tiempo. Además, se trata de un aspecto relacionado con el hábito lector a través del cual podemos observar de manera paulatina el progreso del alumnado día a día.

Para ello, en un primer momento se ha realizado una observación atenta sobre el contexto y la muestra con el fin de presentar una propuesta de intervención acorde a las características del alumnado. Posteriormente, se ha realizado una búsqueda bibliográfica exhaustiva sobre el tema y los conceptos a investigar. Esta información recopilada ha sido la base a partir de la cual se ha desarrollado una investigación a través de la cual se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿La manera de trabajar los cuentos en el aula de Educación Infantil, determina el hábito lector y la comprensión de los alumnos?

Una vez llevada a cabo la investigación, se han analizado los resultados obtenidos y se han desarrollado varias reflexiones sobre el proceso en su conjunto así como sobre los aspectos más destacables de la intervención por medio de unas conclusiones finales.

De esta manera, se muestra la formación adquirida a lo largo del Grado de Maestro de Educación Infantil y se desarrollan las habilidades docentes necesarias para hacer frente a la realidad educativa en un futuro próximo.

2. OBJETIVOS DEL TFG

Antes de comenzar a desarrollar el tema principal que se proyecta en este trabajo se plantean una serie de objetivos generales formativos con respecto a la etapa de Educación Infantil estipulados en la propia Guía de Trabajo de Fin de Grado:

1. Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa.
2. Actuar como mediador, fomentando la convivencia dentro y fuera del aula.
3. Realizar una evaluación formativa de los aprendizajes.
4. Diseñar, organizar y evaluar trabajos disciplinares e interdisciplinares en contextos de diversidad.

3. JUSTIFICACIÓN

La lectura y todo lo que esta conlleva es el talón de Aquiles de muchos de los alumnos que frecuentan día a día las aulas tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria.

En los años anteriores tuve la oportunidad de observar y analizar dos clases muy diversas de Educación Primaria y, además, pude realizar una investigación en la que comentaba que una de las mayores dificultades que tienen los niños de primaria es la comprensión lectora y esto se debe al poco hábito lector entre otros factores.

Por tanto, durante el Practicum de Educación Infantil he decidido tratar la lectura desde la raíz, con otro enfoque, desde el juego y el disfrute, acercando de esta manera al niño hacia el libro y haciéndole consciente de que leer, aunque es un proceso costoso al inicio, se puede convertir en un hábito mediante el cual puede disfrutar, tanto solo como en compañía.

El principal motivo por el cual se ha planteado analizar estos aspectos es porque la lectura es el principal instrumento a través del cual los alumnos adquieren información en todas las áreas educativas y también, en su vida diaria.

Así pues, se plantea una propuesta didáctica basada en los principios generales definidos en el currículum que pretende favorecer al acercamiento de los niños a la lectura desde temprana edad, para evitar futuras complicaciones en la etapa de Educación Primaria. Además, mediante esta propuesta también se pretende contribuir al desarrollo de las competencias establecidas para la adquisición del Grado de Educación Infantil.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se procede a la revisión bibliográfica sobre el tema concreto que se aplicará y analizará posteriormente en la intervención. Se ha organizado la información seleccionada de manera deductiva, es decir, partiendo de lo general compendiamos en un aspecto concreto. Así pues, la educación literaria es el punto general del que partiremos atendiendo a los aspectos más relevantes de este término así como al currículum oficial educativo. Adentrándonos en el concepto de Educación Literaria llegaremos a la animación a la lectura, punto medio que relaciona la parte general comentada anteriormente con la parte específica con la que concluiremos el apartado. Definiremos el concepto y reflexionaremos sobre el papel del mediador y finalmente, concluiremos con los recursos y formas de trabajo específicas que emplearemos en la posterior intervención en el aula, las estrategias de animación a la lectura planteadas por Monserrat Sarto (1984 y 1998).

4.1. EDUCACIÓN LITERARIA

La cita con la que comenzamos este apartado hace referencia a las múltiples interpretaciones y métodos que han sido elaboradas a lo largo de la historia de la enseñanza literaria. El empleo de la literatura en el ámbito académico comienza a ser un tema de interés a partir de los años 70 cuando:

Se ponen en jaque la perspectiva historicista de los estudios literarios y se pliegan a los enfoques formalistas entonces en boga, que sostienen que la literatura puede ser enseñada a partir del estudio de la “función poética” del lenguaje y la utilización del “comentario” como principal instrumento didáctico. (Fittipaldi, 2013, p.21)

A partir de este momento, la literatura es considerada como un medio de comunicación concentrado dentro de un lenguaje y un espacio construido entre los miembros de la sociedad que en el proceso participan (Fittipaldi, 2013).

No obstante, atendiendo a Steiner (1990, citado en Colomer, 2001) se ha de tener en cuenta el cambio tan radical que ha surgido en la sociedad y la rapidez con la que se producen, la literatura se ha visto modificada en la didáctica como en los recursos que se emplean, puesto que la llamada alfabetización social y los medios audiovisuales y tecnológicos

desarrollados hasta el momento permiten acceder a la ficción y lo imaginario de manera instantánea sin la necesidad de ejercer un proceso tan complejo como es la lectura.

Como podemos observar a partir de todo lo que se ha comentado hasta el momento es importante destacar una idea principal que, a pesar del paso del tiempo y el cambio sigue siendo vigente: la literatura es el fiel reflejo de la sociedad de cada momento en particular (Colomer, 2001).

Por tanto, partiendo de nuestra sociedad actual, es importante hacer una reseña a la dificultad que existe tanto en niños como en adultos en el proceso lector con todo lo que ello implica. Es decir, tanto el hábito lector como la comprensión son procesos complejos que implican un tiempo determinado y gran esfuerzo, por ello, tal y como menciona Mendoza (2006) “su falta de dominio constituye una barrera que les impide acceder a una mejor información (p.219).

Llegados a este punto hemos de adentrarnos en el término con el que encabezamos el apartado, la educación literaria. Este término, surgido a partir de la década de los 80, derivado de la psicología cognitiva, hace referencia al modelo didáctico actual en la enseñanza de la literatura. Este enfoque está basado en “el proceso de lectura y en la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria” (Prado Aragonés, 2004, p.333). Actualmente, una de las implicaciones más importantes de la Educación Literaria es el fomento de actividades de interpretación oral tales como los cuentacuentos, las dramatizaciones o los talleres literarios tan presentes actualmente en las aulas.

Por otra parte, otro de los aspectos relevantes de la Educación literaria es el énfasis de la comprensión del texto escrito y su interpretación. Se pretende el desarrollo de la competencia literaria o competencia lectora a través de estrategias que fomenten la construcción del pensamiento y la intertextualidad (Prado Aragonés, 2004).

Esta comprensión surge como principal consecuencia tras fomentar el gusto y el disfrute por la literatura, pues, una vez que al alumnado le atraiga la lectura, estará dispuesto a comprender lo que lee. Sin

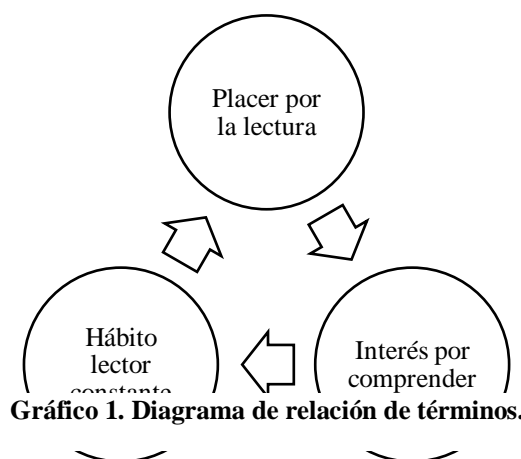


Gráfico 1. Diagrama de relación de términos.

embargo, al alumno o alumna que no le agrada la lectura, tampoco mostrará interés por su comprensión. Por tanto, el disfrute de la lectura es otro de los factores que define a la Educación Literaria. Además, el disfrute con la lectura propiciará un hábito lector continuo. En el Gráfico 1 se muestra la relación entre los estos términos.

Por otra parte, este enfoque permite considerar la literatura “como un instrumento social, con una finalidad funcional, utilizado por los individuos para interpretar la realidad y dar sentido a su propia experiencia en el contexto cultural” (Prado Aragonés, 2004, p.333). Es, por tanto, un medio a través del cual el lector conoce e interpreta el entorno sociocultural en el que se encuentra.

En definitiva, la Educación literaria es el modelo didáctico vigente en la enseñanza de la literatura. Este modelo está basado en el desarrollo de un hábito lector continuo, por medio de estrategias didácticas que fomenten el placer por la lectura y la literatura, así como, la comprensión, la interpretación del texto y la intertextualidad.

4.1.1. Educación Literaria en Educación Infantil

Desde hace tiempo se ha implantado como norma no explícita en el currículum de Educación Infantil que los alumnos tienen que aprender a leer a partir de los cuatro años. Así lo afirma también Mendoza (2003). No obstante, Isabel Solé (1992, citado en Mendoza, 2003) aporta una importante reflexión al respecto en la que afirma que lo importante no es la edad ni tampoco el uso de un solo método efectivo.

Sería muy útil no gastar energías discutiendo sobre la conveniencia de comenzar en Educación Infantil o Primaria o si hay que hacer una aproximación al código o a la palabra global. [...] es necesario romper con la idea de que existe un único camino para ir construyendo nociones adecuadas acerca del código y para hacerse usuario eficaz de los procedimientos de leer y escribir. (p. 227)

Por otra parte, hemos de hacer un inciso en la diferenciación que el currículum tanto de Infantil como de Primaria hace entre la lectura y la literatura y, por tanto, entre la comprensión lectora y el hábito lector. La lectura se encuentra como un contenido del Bloque I: Lenguaje Verbal en el currículum de Educación Infantil, y se denomina “Aproximación a la lengua escrita”, mientras que la literatura ocupa en sí mismo, un apartado concreto, denominado “Acercamiento a la literatura”, englobado dentro del mismo bloque que la literatura. En cambio, en el currículum de Educación Primaria, la

lectura es un contenido común presente en todas las áreas y en todos los cursos. A la literatura, por su parte, se le otorga un bloque completo, el Bloque 5, denominado Educación Literaria a través del cual se pretende un acercamiento a la literatura, la comprensión y el disfrute.

El concepto que a nosotros nos concierne en este trabajo es el de la literatura y, para llevar a cabo ese acercamiento a la literatura en la etapa de Educación Infantil, los docentes optan por un recurso común y atractivo para los niños. Tejerina (2006) reafirma esta idea de la siguiente manera:

El acercamiento a la vivencia y el conocimiento literarios mediante una experiencia gratificante y personalizada con el uso del juego como principal procedimiento constituye, creemos, el mejor preámbulo para un posterior acercamiento intelectual a la literatura como objeto de estudio y análisis. Lo fundamental y previo es crear el gusto por la literatura. (p.11)

Otro aspecto a destacar de la cita es la última frase que menciona la autora, que hace referencia a la actitud del niño frente a una obra literaria. Es decir, aparte de que un niño aprenda a leer es importante que el niño sienta placer con la literatura. Lo que se pretende no es que la selección de obras literarias sea vista como una tarea obligatoria sino como una actividad placentera y enriquecedora para el propio niño.

4.1.2. Relevancia de los cuentos

El cuento es un género literario que “entre nosotros tiene una importancia y una vitalidad que crecen de día en día.” (Cortázar, 1960, p. 405). Se trata de breves relatos ficticios cuyos destinatarios son los niños. La finalidad con la que se empleaban y se siguen empleando, en algunos casos, aún hoy en día, es “para promover determinadas conductas por medio de mensajes educativos. (Colomer et al, 2018)

Este recurso ha evolucionado a lo largo de los miles de años, transformándose desde una historia contada oralmente hasta lo que hoy entendemos con el término cuento. Este traspaso de una tradición oral a la literatura comenzó a surgir en el siglo XIX, con el proceso industrial. Además, “la recopilación y estudio del folclore se ha realizado desde muchas perspectivas distintas para responder de naturaleza muy alejada.” (Colomer et al., 2018, p.107).

Esta recopilación escrita del folclore tradicional fue un medio de inspiración y motivación, a través del cual se comenzó a realizar comparaciones y clasificaciones sobre la forma de los cuentos. Posteriormente, el interés se orientó hacia la psicología y la representación psíquica que se transmitían a través de los cuentos. Finalmente, “los estudios sobre el relato y la narración hallaron en los cuentos populares una fuente inestimable para fijar las características básicas del relato literario como forma de expresión humana.” (Colomer et al., 2018, p.107).

En el Gráfico 2 se muestran las características generales de los cuentos según señalan Colomer, 2010; Ceballos, 2016 citado en Colomer et al. 2018, pp.108-109):

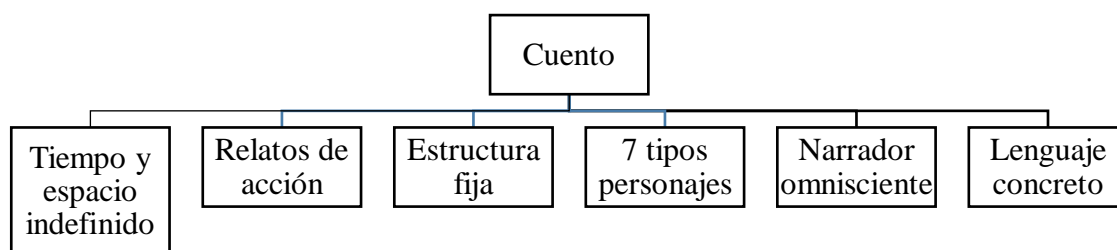


Gráfico 2. Esquema características de los cuentos a partir de Colomer, 2010; Ceballos, 2016 (citado en Colomer et al. 2018, pp.108-109).

Actualmente, la producción de literatura infantil es bastante amplia y compleja. Llegando al punto de clasificarse en dos grandes categorías; por un lado, la literatura de calidad, y, por el otro, la literatura de consumo. La primera de ellas, está enfocada a la formación y el disfrute estéticos, atendiendo a unos parámetros artísticos, mientras que la segunda se refiere a la literatura de entretenimiento y venta (Colomer et al, 2018).

Por su parte, Marín y Sánchez (2015) destacan dos aspectos relevantes sobre el empleo del cuento en el ámbito educativo: la variedad de contextos significativos que favorecen a un aprendizaje individualizado, adaptado a las características y experiencias de cada alumnado y, por el otro, el fomento de la integración y la autonomía. En su conjunto, estos factores, interaccionan con el fin de aportar al niño o niña la información que necesita para conocer la realidad en la que vive y saber cómo enfrentarse a ella.

De un lado, la existencia de múltiples contextos significativos. Se trata de una construcción que se realiza en diferentes ambientes: familiar, escolar, la calle, etc., y que se relacionan entre sí. Por otro lado, nos encontramos con una doble

finalidad; esto es, conseguir la integración social del niño o niña, al mismo tiempo que se potencia su diferenciación como individuo autónomo, con espacios propios en el marco social y con capacidad de actuar y modificar a la vez el propio entorno social. (p.1095).

Además, la educación se guía por los valores que estos transmiten, pues la filosofía generalizada es, tal y como menciona Marín y Sánchez (2015) “Educar es hacer que el educando ponga los valores en su vida, que los conozca, los estime, los aproveche y los haga crecer.” (p.1096). Estos valores se manifiestan en diversas actitudes que los niños adoptan en las situaciones cotidianas de su día a día. Por tanto, a partir de un formato concreto, comentado anteriormente, y múltiples contenidos que se pueden extraer, el cuento se convierte en “un agente motivador que despierta gran interés en los niños y niñas, permitiéndoles convertir lo fantástico en real, identificar personajes, dar rienda suelta a su fantasía, a su imaginación y a su creatividad, además de suavizar tensiones y resolver conflictos.” (Martín, 2006, citado en Marín y Sánchez, 2015, p.1097).

En definitiva, el cuento aplicado en el aula también es considerado como un medio a través del cual se genera:

un acercamiento a la cultura en la que se socializa, satisface las necesidades cognitivo-afectivas de los niños y las niñas, pone en contacto al alumnado con un lenguaje culto y elaborado, favorece el desarrollo de la fantasía y la imaginación, y libera tensiones. Es un importante recurso globalizador, es un recurso didáctico que permite globalizar multitud de contenidos, al posibilitar variedad de actividades en torno a él. (Ortega & Tenorio, 2006, citado en Marín y Sánchez, 2015, p.1098)

4.2. ANIMACIÓN A LA LECTURA

La animación a la lectura es un proceso meditado tras la observación de una realidad social y educativa, mediante el cual se pretende solventar una necesidad. Esta necesidad surge de la idea de que al niño de la sociedad en la que vivimos, por lo general, no le agrada la lectura, incluso la menosprecia. Esta idea es sustentada por autores como Sarto (1984) que la verbaliza de la siguiente manera:

Partimos de la idea de que el niño rechaza la lectura porque no ha entrado en ella por decisión propia, sino que la ha arrinconado como consecuencia de un aprendizaje forzoso. Piensa que no necesita la lectura, de la que no ha descubierto el goce, el valor o la utilidad. (p.18)

Así pues, la animación a la lectura se convierte en un medio a través del cual atraer a los niños hacia la lectura. Carmen Olivares, (citado en Sarto, 1984), define la animación a la lectura como “un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros.” (pp. 18-19).

Por su parte, Quintanal, (2005, p.29) determina cuatro características generales propias de la animación a la lectura:

- Permite al niño desarrollar una “experiencia” de relación personal con el texto.
- Otorga autonomía, haciendo que lo consiga de modo activo y por sí mismo.
- Transforma su espíritu y su voluntad, disfrutándolo.
- Estimula a la búsqueda de otras nuevas lecturas.

Asimismo, aporta varias atribuciones a tener en cuenta con respecto a la animación a la lectura. Quintanal, (2005) realiza el Gráfico 3 considerando la animación a la lectura como un acto:

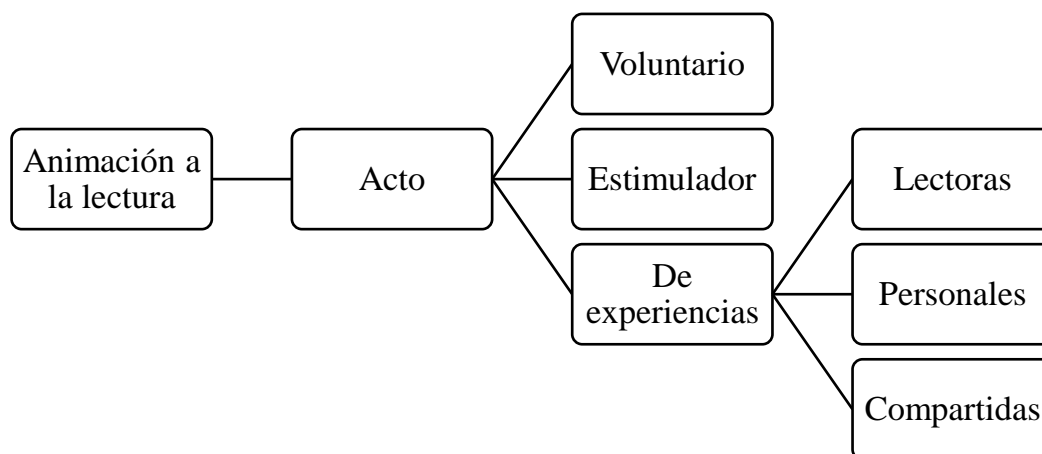


Gráfico 3. Características animación a la lectura. Fuente: Quintanal (2005).

A esta idea Sarto (1998) añade que “la animación a la lectura pretende ser una solución al problema de la educación del lector”. (p.18). De este último pensamiento, confluyamos

en que aunque la animación a la lectura se encuentra dentro del campo de la lectura en libertad, constituye parte del proceso educativo. Así lo manifiesta Sarto (1998):

La animación a la lectura es un proceso educativo. Este método da por supuesto que la escuela enseña a leer, y desde los conocimientos que tiene el niño de esa enseñanza de la lectura parte la animación. Cuando hablamos de ella, hablamos de educar para leer. (p.16)

Ante esta afirmación, Quintanal, (2005) ofrece una breve reflexión sobre la realidad educativa presente en nuestras aulas actualmente. Este pensamiento está enfocado a la manera de planificar las horas lectivas, planteando una cuestión realista que incita a la reflexión.

Un sencillo cálculo de porcentaje de tiempo dedicado a la actividad didáctica frente a la determinación del tiempo dedicado a la actividad lúdica. ¿Cómo resulta esta? Generalmente, es mínima la proporción. Obsérvese que el profesorado frecuentemente relega esta al tiempo no escolar, en el hogar, o el de ocio personal, lejos de cualquier conocimiento profesional y renunciando a toda posibilidad de intervención directa. (p.19)

La acción de enseñar a leer es propia de la escuela, sin embargo, no es suficiente con enseñar a leer, “pues en este caso todos tendríamos interiorizado el hábito lector.” (Sarto, 1998 p. 16) y todo lo que esto implica. No obstante, la realidad que percibimos en las aulas en nuestro día a día se describe, según Sarto (1998) de la siguiente manera: “El problema es que se nos escapa la profundidad del libro, el contenido de un artículo, incluso la explicación del medicamento que acompaña unas cápsulas. Eso nos demuestra que la enseñanza es insuficiente.” (p.16)

Para dar respuesta ante esta necesidad, la propia autora (Sarto, 1998) plantea que:

Hay que poner en juego otros elementos que solamente se logran actuando sobre la voluntad, educando al niño para el descubrimiento del libro y todo cuanto está escrito, valiéndose de la interiorización de lo que se lee para que le ayude a formar sus propios esquemas de lector, conduciéndole a ejercitar el pensamiento, llevándole al sentido crítico para que el discernimiento sea para él una ayuda en su vida. (p.16)

Por tanto, se ha de enseñar al niño a comprender lo que está lee. De esta manera, los aprendizajes que reciba tras la comprensión de un libro podrán producir en él una reflexión a partir de la cual decida aplicar esos valores, conceptos, etc. comprendidos en

su vida diaria. Se trata, por tanto, de la formación de aprendizajes significativos a través de la comprensión de un texto literario.

Así pues, la animación a la lectura tiene por objeto acercar los libros al lector y, además, tal y como menciona (Sarto, 1998, p.19):

- Que el niño no lector- o poco lector- descubra el libro
- Ayudarle a pasar de la lectura pasiva a la lectura activa
- Desarrollar en él el placer de leer
- Ayudarle a descubrir la diversidad de los libros

No obstante, hemos de tener en cuenta cómo puede producirse ese acercamiento a la lectura, basándonos en las características de los niños, en lo que a ellos les atraen, en sus gustos y, sobre todo, en la manera en la que ellos aprenden, pues, el desarrollo de los aprendizajes significativos se producirá en función de lo mucho o poco que el texto se acomode a estas características.

Hasta ahora el proceso lector no ha sido satisfactorio puesto que los docentes planteaban la lectura de una manera meramente teórica y ardua convirtiéndose en una tarea aburrida y poco agradable para los niños. Sin embargo, si tenemos en cuenta las características de los alumnos y sus gustos podemos embellecerlo, fomentando aprendizajes, pero al mismo tiempo, el aprecio a la lectura de una manera práctica y sencilla.

Es por ello que la animación a la lectura se constituye en torno a uno de los aspectos más cercanos al alumnado presente en su vida cotidiana desde el momento en el que nace. Además, es uno de los principios metodológicos reflejados en el currículo actual de Educación. Se trata del juego.

Autores como Lee (1970) definen este término de la siguiente manera: “El juego es la actividad principal en la vida del niño; a través del juego aprende las destrezas que le permiten sobrevivir y descubre algunos modelos en el confuso mundo en el que ha nacido” (Lee, 1970, citado en Chamorro, 1989, p.25). Asimismo, Bruner y Garvey (1977, citado en Chamorro, 1989) consideran que:

Mediante el juego los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven. El entorno ofrece al niño las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales mediante el juego, mediante el “como si”, que permite que cualquier actividad se convierta en juego. (p.20)

Además de la parte activa, la socialización y el desarrollo de su personalidad, el juego también es un medio que permite a los docentes conocer las capacidades, habilidades y nivel cognitivo en el que se encuentra cada uno de sus alumnos. Así lo manifiesta Moyles (1990):

Dentro de situaciones educativas, y en su mejor forma, el juego no sólo proporciona un auténtico medio de aprendizaje sino que permite que unos adultos perspicaces e instruidos adquieran conocimientos respecto a los niños y sus necesidades. En el contexto escolar, esto significa que los profesores deben ser capaces de comprender en dónde “están” los niños en su aprendizaje y en su desarrollo general, lo que a su vez indica a los educadores el punto de partida para la promoción de un nuevo aprendizaje. (p.13)

Colomer, Manresa, Rama y Reyes (2018) aportan a esta idea un enfoque basado en una reflexión por parte del niño para comprender la realidad en la que vive a través del juego, pero también por medio del lenguaje.

Es bien sabido que los niños crecen a través del juego y el lenguaje. Ambas cosas los sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo, su interior y su exterior, creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla. Juego, lenguaje y literatura, van siempre íntimamente unidos. (p.15)

Para terminar, se ha de destacar que la animación a la lectura es tarea de todos. Pues se incluye a la familia, la sociedad, la escuela y los poderes públicos. Todos ellos intervienen de una u otra manera en este proyecto, facilitando u obstaculizando la labor de los animadores. (Sarto, 1998). Morera (1998) citado en, (Quintanal, 2005) también sustenta esta idea aportando que es necesaria la intervención de todos y, además esta intervención están orientadas a:

- Estimular la curiosidad por el mundo del libro.
- Reforzar los sentimientos asociados a la lectura.
- Integrar oralidad, imágenes y lectura, en la comunicación diaria.
- Colaborar en la adecuada comprensión de los textos que manipulamos.
- Enseñar a los niños a descubrir y experimentar el juego con el lenguaje.
- Proporcionar modelos referenciales de lectura y de lectores. (p.23)

En el siguiente apartado se comentará en profundidad cómo ha de ser el mediador, en relación a la idea comentada por el autor en la que hace referencia a los modelos.

4.2.1. El papel del mediador

Para llevar a cabo la animación a la lectura el mediador requiere un perfil específico, pues para obtener los resultados óptimos comprobados es necesaria una relación profunda con la lectura y un carácter que combine con la relación directa con niños sin perder de vista que el propósito de la intervención es “educar al niño para que sea un buen lector” (Sarto, 1984, p.26).

El niño necesita un mediador que le eduque para leer, que sirva de puente entre él y el libro, le descubra el valor de la lectura y tenga con él un seguimiento hasta que termine el proceso lector, hasta que alcance su autonomía. (Sarto, 1998, p.24)

No obstante, antes de comenzar a describir las cualidades que los mediadores han de cumplir según la bibliografía consultada, es necesario introducir el término de mediación, definido como:

Las mediaciones de la lectura son un conjunto de actuaciones que tratan de poner en contacto a las personas con la práctica de la lectura en las mejores condiciones posibles. Esto no sólo implica al acceso, es decir, conectar a personas con textos, sino también a lo que se refiere a las condiciones en las que esta relación se produce y la construcción de las destrezas necesarias para llevar la práctica de la lectura. (Fundación Germán Ruiz Sánchez Ruipérez, FGSR, 2017, p.7)

A partir de esta definición, comenzaremos a profundizar en las características de los mediadores, teniendo en cuenta que este término no define únicamente a los docentes, sino también a los demás miembros de la comunidad educativa, bibliotecarios o librereros, entre otros. (FGRS, 2017).

En primer lugar, tal y como se manifiesta mediante la cita que encabeza este apartado, lo más importante es mostrar afecto, querer a los alumnos. Este vínculo que se forma entre el mediador o animador y los niños favorecerá un ambiente de seguridad y confianza que facilitará la participación de los alumnos y su avivará su motivación en la realización de las diferentes actividades.

Además, Sarto (1998) menciona varias cualidades en cuanto al carácter abierto, calmado y entusiasta que ha de tener el mediador, dando mayor prioridad a estos aspectos, por encima de las cuestiones organizativas en general. La autora lo describe de la siguiente manera: “y por encima de todo, ser alegre, sereno, tener sentido común, imaginación,

espíritu de curiosidad, orden, firmeza, estar abierto a todos y ser capaz de entusiasmarse y entusiasmar.” (p.25)

Por otra parte, atendiendo a los aspectos organizativos, la FGSR (2017) plantea tres características generales o ámbitos de trabajo sobre los que recae la responsabilidad de un mediador.

El ámbito al que se refiere el autor está enfocado al acceso a los contenidos, manifestando que “los mediadores deben tener cierto liderazgo en la orientación del contenido y las prácticas de lectura.” (FGSR, 2017, p. 12). En otras palabras, lo que el autor quiere decir es que los mediadores, por un lado, han de tener una estrecha relación con la lectura y, por el otro, han de conocer en profundidad las lecturas disponibles en el momento aptas para las características de los niños. Esta idea también la comparte Sarto (1998), cuando afirma que “para ser un buen animador es imprescindible conocer ampliamente la literatura infantil.” (p.21), así como los métodos más extendidos para su puesta en práctica.

El segundo ámbito definido por la FGSR (2017) hace referencia al diseño y la planificación. Sin embargo, antes de comenzar con la organización de las actividades, es relevante plantearse unos objetivos concretos (Sarto, 1984, p.20) y plantear una intervención a través de la cual se reciba una respuesta a los objetivos planteados inicialmente.

Sobre el animador recae el programar el número de animaciones necesarias para alcanzar los objetivos que se ha fijado. Ha de estudiar, detenidamente, las estrategias, mucho antes de realizar una sesión de animación. Ha de buscar el libro adecuado para cada caso, leerlo y preparar el trabajo que pide la ficha técnica.

Asimismo, se ha de tener en cuenta que las intervenciones que se lleven a cabo han de ser motivadora y significativas para los niños, tal y como menciona FGSR (2017), “los mediadores deben comprender la importancia del diseño de experiencias de lectura que sean motivadoras y relevantes en las vidas de las personas para las que trabajan.”(p. 14).

Para ello, un aspecto importante acerca del carácter personal del mediador es que sea creativo y que pueda adaptarse a los gustos e intereses de los niños con lo que va a trabajar. Así lo afirma Sarto (1998) cuando menciona que el animador o mediador “debe hacer abstracción de sus gustos personales y servir a los gustos y a la capacidad del niño

para saber hasta dónde puede llegar, dentro de unos límites intelectuales que tiene, y éstos, desarrollárselos al máximo.” (p.25).

Sarto (1984) afirma que se han de tener en cuenta que los textos elegidos han de ser comprensibles para los niños, a través de los cuales se pueda divertir y además, le permita reflexionar. Favoreciendo de esta manera nuevos aprendizajes significativos para el alumnado.

Este carácter creativo no se reduce únicamente a la planificación sino que también está presente en la puesta en práctica pues, “los mediadores deberían aprender a vivir en un entorno de incertidumbre y abiertos a asimilar y potenciar las mutaciones en los fines y los medios de su labor profesional.” (FGSR, 2017, p.18). Es decir, los mediadores o animadores han de estar preparados ante los imprevistos, incontrolables de antemano, que puedan surgir durante la intervención y ser capaz de transformar esa realidad a partir de sus recursos y formación.

Y, por último, la FGSR (2017) destaca la importancia de “generar un tiempo de atención” (p. 15), destinado a la participación de los niños en la intervención. Además, “cuando se hace referencia a la atención se integra el desafío crucial de la comprensión lectora” (FGSR, 2017, p.16) y, para ello, “el mejor aliciente para conquistar a los participantes es hacer las animaciones agradables, orientadoras, prácticas y cordiales. Deben servirle al niño para aprender a leer un libro con agrado.” (Sarto, 1984, p.21).

Durante todo este proceso, el que realmente se aproxima a la lectura, la conoce y la interpreta es el participante. Por tanto, el “animador es un mero conductor de la estrategia” (Sarto, 1998, p.25) dando la libertad de que los niños sean voluntarios que no se haga nada obligatoriamente. (Sarto, 1984). La actividad de los mediadores, una vez planificada la intervención, se basa en observar, analizar y valorar las aportaciones de los alumnos.

4.2.2. Animación a la lectura a través de las estrategias de Sarto

Sarto (1984 y 1998) propone unas estrategias concretas organizadas para cada etapa educativa. Estas estrategias son definidas por la autora como un “recurso que pretende ganar para la lectura a aquellos que jamás toman un libro en sus manos, es decir, que el niño se convierta en lector” (Sarto, 1998, p.20). Además, estas estrategias están basadas en tres principios: comprender, gozar y reflexionar.

Atendiendo al primer principio, la comprensión, autores como Mendoza (2003) afirman que “leer, es básicamente, saber comprender y, sobre todo, saber interpretar.” (p. 228). Collado y García (1997, citado en Santiesteban y Velázquez 2012) complementan esta información añadiendo que “comprender un texto es crear una representación de la situación o mundo que el texto evoca.” (p.106).

En cuanto al segundo principio, se refiere a la idea comentada anteriormente por la autora Tejerina (2006), está enfocado a generar en el niño ese gusto, ese placer, por la literatura.

Finalmente, el tercer principio es la causa inmediata al proceso anterior, es decir, una vez que los niños se interesan por la literatura serán capaces de reflexionar sobre los contenidos, valores, etc., que están integrados en la literatura. Sarto (1984) también reitera esta idea que está englobada dentro del objetivo principal que se propone con la propuesta de las estrategias de animación a la lectura:

El primer objetivo al crear estas estrategias ha sido conseguir que el niño se convierta en lector, y educarlo, mediante la lectura, a fin de que vaya estableciendo una válida escala de valores y realizando su preparación para la vida, al ritmo de los tiempos (p.20).

Estas estrategias parten de la individualidad y de una lectura silenciosa, pues es necesario que el alumnado realice una lectura previa, hasta llegar finalmente al ambiente festivo y de disfrute que se genera durante la realización de la puesta en práctica de las estrategias. El objetivo principal, por tanto, se basa en fomentar el gusto, la comprensión y el interés por la lectura, fomentando un hábito lector diario basado en el placer por la lectura. Según Ortega et al. (2019, p.131) “de este modo, al alcanzar el disfrute, se promoverá que los educandos afronten la lectura con mejores expectativas y tengan en mayor consideración su autoeficacia lectora”.

Por otra parte, hemos de comentar que en el libro de Sarto todas las estrategias están dispuestas de la misma manera, es decir, se organizan en tres partes bien diferenciadas:

- Resumen: Se trata de la parte inicial de la estrategia. En ella, se realiza una breve síntesis del libro en cuestión.
- Actividad: Es la técnica que se va a emplear. Se trata de la parte más larga en el tiempo y, también, la más activa.

- Reflexión: Se trata de la parte final de la estrategia, en la que el alumnado extrae los aspectos más relevantes del cuento leído y la estrategia empleada. Asimismo, se realiza una relación de los valores destacados en el cuento con el entorno cercano al alumnado y también verificar si los objetivos se han cumplido y qué aspectos mejoraríamos.

En la segunda parte de este documento se presenta una propuesta de intervención en un aula de Educación Infantil de alumnos de 5 años en la que se ponen en práctica algunas de las estrategias propuestas por Sarto (1984 y 1998) con la finalidad de evaluar la evolución de la comprensión lectora y del gusto por la literatura en la muestra.

5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

A continuación, se procederá a desarrollar en profundidad la propuesta didáctica que se ha llevado a cabo, comenzando por describir los objetivos y las características de la muestra. Posteriormente, se especificará la metodología empleada así como las fases

llevarlas a cabo y los instrumentos empleados en su puesta en práctica. Además, todos los recursos creados aparecerán en varias imágenes en el Anexo I, donde se referenciará la estrategia y el cuento.

5.1. ASPECTOS GENERALES

En primer lugar, es destacable resaltar que la propuesta que se plantea en el presente documento tiene como finalidad:

1. Conocer el nivel de lectura de la muestra
2. Fomentar un hábito lector constante
3. Analizar la comprensión e interpretación por parte de los alumnos hacia los cuentos que se proponen
4. Comprobar la efectividad del método empleado

Por otra parte, la intervención que se implementará se encuadra como investigación cualitativa, empleando la técnica observación, método de investigación que autores como Ruiz (2007) definen como un “proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social,” (p. 125) de una muestra concreta. La observación será el método empleado para la recogida de datos iniciales, a través de los cuales se planifique una intervención. Esta propuesta forma parte de otro tipo de observación, la observación participante, una técnica de recogida de datos en la que el observador interviene directamente sobre la muestra. Campoy y Gomes (2009, p.277) definen esta técnica de la siguiente manera:

Se entiende por observación participante aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes.

La influencia que el observador participante ejerce sobre la muestra se manifiesta en cuatro acciones que define Ruiz (2007) de la siguiente manera:

- Orientar, dado que el observador participante pretende dar respuesta a un objetivo concreto planteado antes de llevar a cabo la intervención, orienta el camino que ha de transcurrir la muestra.

- Planificar, elabora unas fases, unos instrumentos y unas actividades concretas a llevar a cabo con la muestra.
- Controlar y relacionar la información obtenida con otras teorías y planteamientos.
- Someter a controles de objetividad y fiabilidad precisando lo máximo posible en los datos obtenidos.

No obstante, a pesar de la influencia del observador, Campoy y Gomes (2009, p.279), definen varias cualidades o ventajas sobre esta manera de llevar a cabo la investigación y, son los principales motivos por los que se ha escogido esta metodología:

- Se aproxima a la realidad social observándola de modo directo, en toda su complejidad.
- Se describe en el momento exacto que está ocurriendo.
- Se puede realizar independientemente de que las personas estén dispuestas a cooperar o no.
- Facilita el acceso a datos restringidos.
- Refleja con mayor precisión los patrones reales de comportamiento.
- Permite una descripción ricamente detallada.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

La muestra que se ha empleado para llevar a cabo esta investigación está compuesta por 12 alumnos de entre 5 y 6 años de edad escolarizados en un centro educativo de la provincia de Segovia en el tercer curso de Educación Infantil.

Al tratarse de alumnos de la etapa de educación Infantil, es relevante conocer sus características psico-evolutivas de esta etapa. Por tanto, a continuación se comentarán las características generales de los alumnos desde el punto de vista de su desarrollo atendiendo a diferentes aspectos. Asimismo se comentarán los aspectos particulares de los casos excepcionales y su motivo.

5.2.1. Características cognitivas

En primer lugar, trataremos las características cognitivas y de aprendizaje de los alumnos. De acuerdo con Muñoz et al. (2014) una de los factores más destacables a esta edad es la capacidad de representación, pues “se consolida la habilidad de representarse mentalmente la información.” (p.109) Esto es observable sobre todo en los juegos

simbólicos. Asimismo, los alumnos “se manifiestan muy seguros de sus conocimientos y de su comprensión” (p.109)

Otro aspecto a destacar es que “aplican el razonamiento a los sucesos que ocurren a su alrededor, tienen gran curiosidad por lo que ocurre en el mundo” (Muñoz et al. 2014, p.109) También comienzan a empatizar con sus compañeros y las personas más cercanas a ellos. De igual manera comienzan a comprender la causalidad así como interpretar de diferentes modos su comportamiento en función de su intencionalidad.

5.2.2. Desarrollo del lenguaje

En lo que a las competencias comunicativas y lingüísticas se refiere, a esta edad ya comienza a formarse la conciencia fonológica, toman conciencia de la estructura fonológica de la lengua y comprenden la estructura fonológica de las palabras.

Todos estos avances cognitivos están estrechamente relacionados con sus sentimientos y emociones, pues tal y como menciona Muñoz et al. (2014)

La emoción puede ser considerada como facilitadora de pensamiento, e incluye la habilidad para generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos, igual que los procesos cognitivos pueden ser empleados para generar emociones. (p.149)

En cuanto a la regulación de las emociones, a estas edades se puede observar una mayor autorregulación. Además, también es capaz de distinguir tanto las emociones propias como las de los demás. Aunque, la manera en la que reaccionan frente a la frustración y las situaciones conflictivas es la agresividad (Muñoz, 2014).

5.2.3. Desarrollo psicomotor

Según los hitos detallados por Jiménez-Lagares y Muñoz Tinoco, (2005, citado en Muñoz, et. al. 2014) en lo que a la psicomotricidad gruesa se refiere, prácticamente todos los alumnos “tienen un buen control de la carrera, marchan al ritmo de los sonidos, saltan una altura considerable y son capaces de subir y bajar escaleras poniendo un pie en cada escalón.” (p.85) en cuanto a la psicomotricidad fina, atendiendo a los principales logros analizados por los autores mencionados anteriormente, los alumnos recortan con mayor precisión las figuras más complejas, colorean atendiendo a los detalles y escriben de

forma inteligible los números y las letras. No obstante, es necesario exponer que la mayoría de ellos suelen escribir algunos números al revés, sobre todo los números 5, 6 y 7. En este punto también es destacable añadir que no todos los alumnos son capaces de atarse los cordones y tampoco abrocharse, en ocasiones, la cazadora, aunque estos datos se refieren a momentos puntuales.

5.2.4. Desarrollo social

Por otra parte, atendiendo a las habilidades sociales establecidas por McClellan y Katz, (1991, citado en Muñoz et al. 2014) los alumnos “expresan deseos y preferencias de forma clara, dando razones de sus acciones y justificando su postura” (p.180). Otro rasgo característico de la socialización a estas edades es el acto de compartir con los demás y muestran interés por sus necesidades. Asimismo, es importante comentar que todos los alumnos son aceptados por el grupo lo que favorece la participación de cada uno de ellos en las actividades que se realizan así como la comprensión de la interacción no verbal.

Una vez comentadas las características generales de la muestra, haremos mención a dos casos particulares cuyo desarrollo madurativo es relevante para la intervención que se realizará posteriormente, pues ninguno de los dos sabe ni leer ni escribir. Este caso, como se comentará más adelante se tomaran medidas específicas para que ellos también puedan participar en las actividades.

El primer caso se trata de una alumna de etnia gitana, que debido al entorno familiar y a su propia cultura, no frecuenta con regularidad la escuela. Por tanto, el nivel de desarrollo cognitivo es inferior al de sus compañeros, pues no conoce ni las letras ni los números, aunque su grafomotricidad sí se asemeja a los hitos comentados sobre los niños y niñas de 5 y 6 años.

El segundo caso hace referencia a un alumno de nacionalidad búlgara, que se incorpora por primera vez al sistema educativo. No conoce el idioma, no tiene la motricidad fina básica, pues no conoce el abecedario ni los números. Tampoco tiene el trazo bien adquirido.

5.3. METODOLOGÍA

En este apartado se tratará en detalle la metodología que se ha llevado a cabo en cada una de las intervenciones realizadas con la muestra y se contextualizará la elección de los cuentos que se expondrán a partir de las estrategias de animación a la lectura de Monserrat Sarto (1984).

En primer lugar, se muestra la ilustración 1, con los principios metodológicos que se establecen como referentes en la etapa de Educación Infantil, puesto que son el fundamento de la propuesta que se plantea. Asimismo, mediante estos principios metodológicos, se reflejan todos los factores representativos en el aula de Educación Infantil. Todos estos aspectos influyen en la metodología que se aplicará en la intervención, es decir, condicionan la posterior acción.

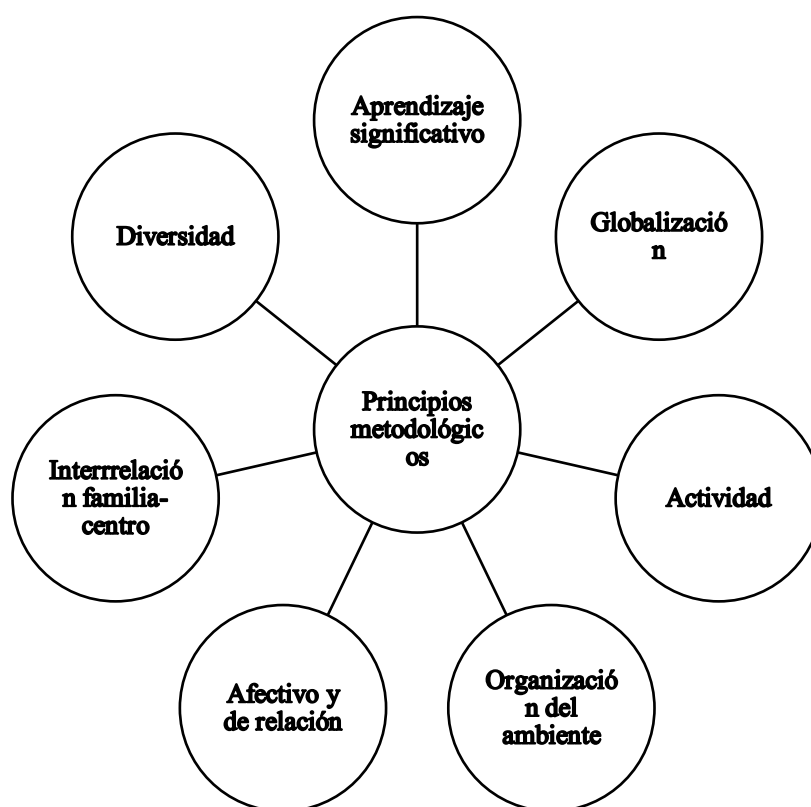


Ilustración 1. Principios metodológicos de Educación Infantil. Fuente: Arranz y García (2011, p. 189).

Por otra parte, tal y como menciona Arranz y García (2011) “toda estrategia que se diseñe para su aplicación en el proceso educativo, independientemente del tipo que sea, pasa por cuatro etapas.” (p.192) Estas cuatro etapas son la base de en la que se fundamenta la organización de la intervención que se pretende llevar a cabo.

1. Diagnóstico inicial del contexto
2. Adecuación de los planes de acción al contexto
3. Aplicación de la propuesta diseñada
4. Comprobación y evaluación del proceso

A continuación, se procederá a explicar en profundidad cada una de las etapas mencionadas anteriormente y se planteará el diseño completo del proceso de la investigación.

5.4. PROCESO DE INTERVENCIÓN

5.4.1. Diagnóstico

Se trata del primer contacto con el contexto. La finalidad de este primer acercamiento es observar las características de cada individuo en particular y, también su participación dentro del grupo. Asimismo, se anotarán las habilidades lectoras de cada alumno, comenzando desde la más básica, el conocimiento de las grafías, la velocidad lectora y el nivel de comprensión de un texto.

Para su aplicación se llevará a cabo una asamblea inicial en la que planteemos a los alumnos una pregunta relevante para el proceso de nuestra próxima intervención. Es pregunta es la siguiente: “¿Os gusta leer?” Daremos la oportunidad a que todos los alumnos respondan, pues este será nuestro punto de partida.

Después de contextualizar el tema manteniendo una conversación con la muestra sobre sus ideas sobre los libros y la lectura propondremos a los alumnos que elijan uno de los cuentos de la biblioteca de la clase para que lo leamos entre todos. Primeramente lo leerá el animador y seguidamente se plantearán una serie de preguntas sobre el cuento elegido procurando que cada alumno responda.

Posteriormente, mientras los alumnos estén realizando sus tareas, realizaremos una lectura individual con cada participante de la muestra para anotar el punto de partida de cada uno de ellos. En esta lectura presentaremos a los alumnos un texto breve y plantearemos una serie de preguntas cuando finalicen.

El investigador empleará como principal medio de evaluación la observación, pues es un método orientado a un objetivo concreto: “adecuar la intervención educativa a las

necesidades concretas de los niños y niñas con los que se trabaja” (Arranz y García, 2011, p. 322). Esta técnica requiere de un instrumento determinado en el que se establezcan los aspectos que se observan. En este caso, el instrumento empleado es la Tabla 1:

Alumno/a	Conoce las grafías	Velocidad lectora	Comprensión lectora
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			

Tabla 1. Rúbrica de observación en la primera intervención.

A partir de la información recopilada durante esta primera intervención, presente en el apartado destinado a la exposición de los resultados de este documento, se procederá a la planificación y el desarrollo de una intervención conforme a las características y necesidades de la muestra.

5.4.2. Adecuación de los planes de acción al contexto

En este apartado se contextualizará y definirá la planificación de la intervención que se llevará a cabo. Asimismo, se organizarán los cuentos y las estrategias propuestas por Sarto (1984) elegidas.

Esta propuesta está relacionada con el proyecto principal del centro educativo en torno al cual se plantean la mayoría de las actividades de este año escolar, *La vuelta al mundo en 80 días*. El protagonista realiza un viaje por varios países del mundo, por tanto cada cuento que se propone hace referencia al país visitado por Phileas Fogg. Finalmente, añadiremos también un cuento de la autora española Margarita del Mazo con el motivo de su visita al centro educativo.

Además, hemos de hacer un inciso en los aspectos más destacados, comentados por Sarto (1984), que se han de tener en cuenta antes de llevar a cabo la intervención. Éstos son los más importantes:

- Que los alumnos no conozcan el cuento con anterioridad
- Realizar en varias ocasiones las mismas estrategias
- Trabajar el libro completo (no fragmentos aislados)
- Los alumnos tienen que leer el libro solos antes de realizar las estrategias

Sarto (1984) menciona que es importante que cada alumno disponga de su ejemplar físicamente. Sin embargo, teniendo en cuenta las características del contexto escolar y la muestra elegida se ha procedido a utilizar el cuento en formato digital empleando una caligrafía adaptada a las características de los alumnos. Además, se han creado escenarios, paisajes a partir de imágenes en aquellos cuentos en los que únicamente se disponía del texto.

Por otra parte, al disponer en el aula de una pizarra digital los materiales para realizar las estrategias también estaban en formato digital. Es decir, en vez de por ejemplo, dar tarjetitas a los niños, se proyectaban las imágenes. Según Arranz y García (2011, p.299) es un recurso que cumple con las siguientes características:

- Favorece la estimulación de la creatividad.
- Fomenta la experimentación y la manipulación.
- Respeta el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Fomenta el trabajo en grupo favoreciendo la socialización.
- Favorece la curiosidad y el espíritu de investigación.

A continuación se presenta la Tabla 2 que refleja la relación entre el país, el cuento y la estrategia que se va a emplear en la animación a la lectura, así como la descripción de la misma. En la Tabla 2, también aparecen varios países, esto se debe a que la intervención que se plantea llevar a cabo está englobada dentro de un proyecto que está realizando en centro educativo, denominado *La vuelta al mundo en 80 días*. Cada uno de los cuentos elegidos está relacionado con el itinerario que realizó Phileas Fogg, el protagonista de la obra literaria, para dar la vuelta al mundo.

País	Cuento	Estrategia	Descripción
-------------	---------------	-------------------	--------------------

Reino Unido	El Grúfalo	¿De quién hablamos?	Se trata de adivinar qué personaje es, observando atentamente una imagen ampliada de su cuerpo.
Francia	El Gato con botas	¡Aquí está!	Cada alumno tendrá la imagen de uno de los personajes y, a medida que se mencionen durante la lectura del cuento ellos han de levantar la imagen diciendo ¡Aquí esta!
Italia	El perro que no sabía ladrar	Cuándo y dónde	Esta estrategia consiste en realizar una serie de preguntas a las que la muestra ha de responder. Estas preguntas están enfocada al tiempo y el espacio del cuento.
Egipto	La tortuga y el leopardo	Esto, ¿de quién es?	Se presentan varias imágenes de accesorios y los niños tienen que identificar a qué personaje pertenecen.
India	Los seis ciegos y el elefante	Contamos el cuento	Consiste en reconstruir el cuento a partir de las preguntas realizadas por el animador.
China	Éste caballo es mío	¡Aquí está!	En esta ocasión, dividiremos a los alumnos por grupos, tantos grupos como personajes haya. Una vez que estén divididos, se contará el cuento y en el momento en el que se mencione un personaje, el grupo entero deberá decir ¡Aquí está!
Japón	El espejo de Matsuyama	Esto, ¿de quién es?	Para llevar a cabo esta estrategia, presentaremos un objeto o accesorio y los alumnos tendrán que responder a qué personaje pertenece.
Estados Unidos	La pequeña oruga glotona	Contamos el cuento	Tras la lectura del cuento, el animador realizará varias preguntas a través de las cuales se reconstruye el cuento.
Irlanda	Los doce cisnes salvajes	Cuándo y dónde	Como ya mencionamos anteriormente, el animador presentará varias preguntas a los alumnos con respecto al tiempo y el espacio en los que transcurre la acción.
España	El pirata malapata	¿De quién hablamos?	En este caso, realizaremos varias adivinanzas sobre el personaje al que se refiere y los alumnos tienen que adivinarlo.

Tabla 2. Selección de cuentos y estrategias.

5.4.3. Implementación de la propuesta diseñada

Teniendo en cuenta que los alumnos han de leer de manera individual los cuentos, las actividades se han planteado de la siguiente manera.

Al comenzar la semana, en la asamblea inicial de la mañana se presenta a los alumnos el cuento que deberán leer hasta el final de la semana. Cuando los alumnos terminen sus tareas pueden acudir, de uno en uno, al libro y leerlo. El jueves tenemos que asegurarnos

de que todos los niños hayan leído el libro y el viernes se llevará a cabo la estrategia elegida para el cuento. Asimismo, mientras los alumnos estén leyendo nos acercaremos para que nos lean un pequeño fragmento. De esta manera se podrá realizar un seguimiento de los datos obtenidos en la fase anterior.

En cuanto a los casos particulares de los dos alumnos que no saben leer, será el propio animador el que dedique tiempo para leerles el cuento. Además, es relevante que con el alumno que no conoce el idioma se refuerce el lenguaje y el vocabulario.

Finalmente, antes de comenzar con la estrategia se realizará un breve resumen del cuento en cuestión y se dará la oportunidad a los alumnos de que nos comuniquen la interpretación que ellos han hecho. Asimismo, se insistirá en la realización de descripciones concretas y completas de los personajes tanto físicas, si es posible y también en lo que a su carácter se refiere, en la medida de lo posible. Posteriormente, se llevará a cabo la estrategia y una vez realizada se realizará un análisis y una reflexión sobre la actividad.

A continuación se presenta el Gráfico 4 en el que se refleja la temporalización de las intervenciones comentadas anteriormente.

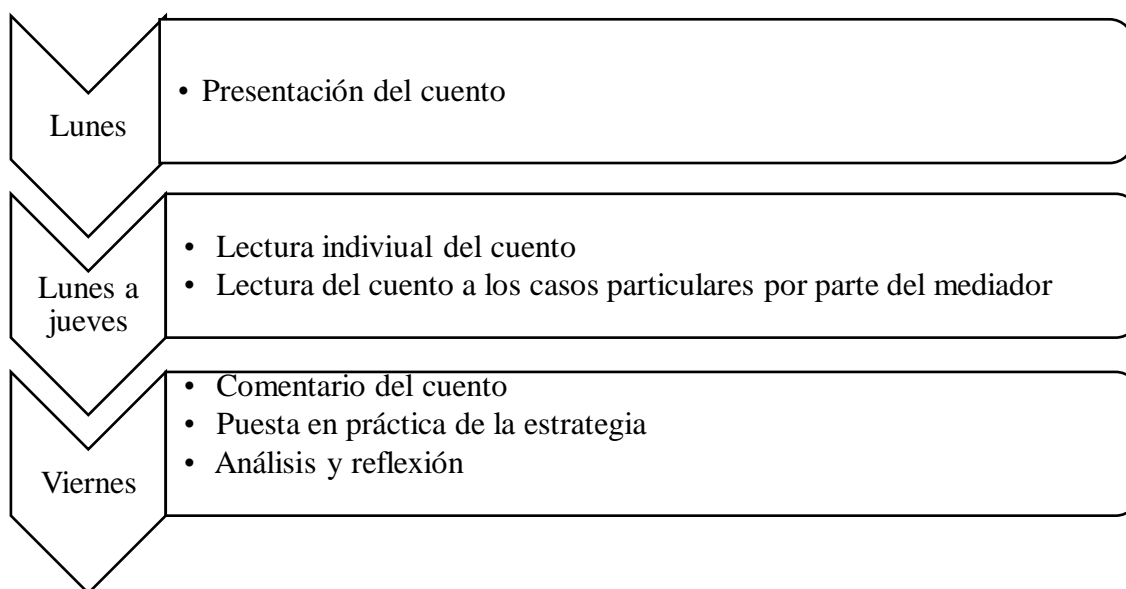


Gráfico 4. Temporalización de las intervenciones planteadas

5.4.4. Comprobación y evaluación del proceso

Según Rosales (1988) “la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo.” (p. 15). Esta, según Rosales (1988) se caracteriza por:

- a) Aplicarse a través de la realización del propio proceso didáctico, a lo largo del mismo.
- b) La finalidad principal estriba en el perfeccionamiento del proceso didáctico en un momento en que todavía puede producirse.
- c) Es específica, trata de detectar el nivel de aprovechamiento del alumno en cada habilidad de aprendizaje y los tipos de errores más frecuentes que se dan en el mismo.
- d) Pedagógicamente, constituye una constatación permanente del nivel de aprendizaje de cada alumno. (p.20)

Para llevar a cabo un seguimiento del progreso de cada alumno de manera individual, se han empleado dos instrumentos de evaluación. Por un lado, se ha creado una rúbrica (Tabla 3) enfocada a la manera de responder de los alumnos ante las preguntas que se realizan durante la puesta en práctica de las estrategias. Asimismo, se evaluará el nivel de participación y las intervenciones realizadas durante la puesta en práctica de las estrategias.

Alto	Medio	Bajo
Escucha atentamente y razona la respuesta.	Escucha pero no razona completamente la respuesta.	No escucha y no razona la respuesta.
Responde correctamente a las preguntas.	Responde de manera incorrecta a las preguntas.	No sabe responder a las preguntas.
Participa activamente en la asamblea con intervenciones relacionadas con el tema tratado.	Participa poco en la asamblea con intervenciones que se desvían del tema tratado.	No participa en la asamblea y no realiza intervenciones relacionadas con el tema tratado.

Tabla 3. Rúbrica evaluación participación durante las estrategias

Por otro lado, aunque las estrategias propuestas por Sarto (1984 y 1998) no están enfocadas a la comprensión lectora sino al fomento del hábito lector, se ha elaborado una rúbrica orientada a la evaluación de la comprensión lectora de la muestra. Se ha decidido

hacer esta evaluación (Tabla 4) también puesto que, la adquisición de un hábito lector continuo es un proceso que conlleva mayor temporalización. No obstante, son aspectos relacionados entre sí, como ya mencionamos en el marco teórico.

Reconoce datos explícitos del cuento.	Nada	Poco	Mucho
Interpreta y comprende el cuento.	Nada	Poco	Mucho
Comprende el carácter de los personajes.	Nada	Poco	Mucho
Reflexiona sobre los valores y los relaciona con hechos de la vida cotidiana.	Nada	Poco	Mucho

Tabla 4. Rúbrica evaluación Comprensión Lectora

Por tanto, durante la implementación de estas estrategias se ha observado, por un lado el hábito lector, propuesto por Sarto (1984) y, por el otro, la comprensión lectora como elección propia cultivando mi estancia en el centro educativo.

6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado de se expondrán todos los resultados obtenidos a lo largo de las intervenciones realizadas con la muestra.

En primer lugar, comenzaremos presentado los datos recopilados en la intervención inicial realizada para conocer el punto de partida de cada uno de los individuos que componen la muestra. En la Tabla 5 se presentan los datos obtenidos:

Alumno/a	Conoce las grafías	Velocidad lectora	Comprensión lectora
1	Sí, la mayoría	Rápida	Media
2	Sí, la mayoría	Rápida	Alta
3	No sabe leer		
4	Confunde “d” con “p” no reconoce la “ch” ni la “b” y la “v”	Media	Baja
5	No reconoce todas	Lenta	Baja
6	No sabe leer		
7	Sí, la mayoría	Media	Media
8	Sí, la mayoría	Rápida	Media/ Alta
9	Sí, la mayoría	Media	Media
10	Sí, la mayoría	Rápida	Media
11	Sí, la mayoría	Media	Media
12	Sí, la mayoría	Rápida	Media

Tabla 5. Resultados obtenidos en la primera intervención

Como podemos observar en la Tabla 5, el nivel de lectura del cual partimos se encuentra en un nivel medio. Aunque, también existen casos como por ejemplo el Alumno 4 y el Alumno 5 cuyas habilidades lectoras se diferencian bastante de la media general.

Tras observar el contexto se ha de considerar la acción docente sobre la muestra, pues los alumnos realizan a diario una lectura individual con su docente. No obstante, a la gran mayoría no le gusta leer. Esto se debe, en gran medida al hecho de que la lectura implica un proceso complejo en el que intervienen habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas. (Colomer y Camps, 1990).

Este aspecto es comprensible, sin embargo, el factor que desencadena esta investigación es el hecho de que a la muestra no les atraen los cuentos. A excepción de tres casos (1, 2 y 8) los demás no recurren en ningún momento a los cuentos, no les atraen las historias,

se aburren rápido. Es por este motivo que se ha planteado una intervención en el aula a través de la cual los alumnos comprendan y aprecien los cuentos no solo por su apariencia sino por su contenido a través de una manera lúdica.

Al terminar con las intervenciones llevadas a cabo volvimos a realizar esta prueba inicial para observar si la propuesta planteada había producido cambios significativos o no. A continuación, se muestra la Tabla 6 con el contraste entre los resultados iniciales y los resultados finales.

Alumnos	Conoce las grafías		Velocidad lectora		Comprensión lectora	
	Inicio	Fin	Inicio	Fin	Inicio	Fin
1	Sí	Sí	Rápida	Rápida	Media	Alta
2	Sí	Sí	Rápida	Rápida	Alta	alta
3	No sabe leer	Identifica algunas grafías				
4	Confunde “d” con “p” no reconoce la “ch” ni la “b” y la “v”	Sí	Media	Alta	Baja	Media
5	No reconoce todas	Sí	Lenta	Media	Baja	Media
6	No sabe leer	Identifica algunas grafías				
7	Sí	Sí	Media	Alta	Media	Alta
8	Sí	Sí	Rápida	Rápida	Media/alta	Alta
9	Sí	Sí	Media	Alta	Media	Alta
10	Sí	Sí	Media	Alta	Media	Alta
11	Sí	Sí	Media	Alta	Media	alta
12	Sí	Sí	Rápida	Rápida	Media	Alta

Tabla 6. Resultados obtenidos intervención final

Como se puede observar en la Tabla 6, prácticamente todos los alumnos que componen la muestra han progresado tras la intervención realizada. Esto es debido a que, en la mayoría de las actividades planteadas los alumnos han disfrutado. Han adquirido nuevos conocimientos a partir de los juegos basados en un proceso arduo como es la lectura. Este componente de juego y diversión es lo que ha motivado a los alumnos a superarse cada semana, obteniendo resultados óptimos.

Además, parece que la rutina generada en el aula de leer diariamente ha favorecido el reconocimiento de las grafías y ha generado un proceso lector mucho más ameno, pues la velocidad lectora se incrementaba a medida que leían. Este aspecto se resume dentro de un ciclo continuo que es el siguiente: cuanto más se lee, se desarrolla el conocimiento de las gráficas. Cuando se conocen las grafías la atención se centra en el contenido y no en la forma, por tanto se comprende e interpreta mejor un texto. Por tanto, el objetivo principal que Sarto (1984) proponía con el planteamiento de las estrategias se ha cumplido satisfactoriamente.

Tal y como menciona la propia autora, Sarto (1998) “hemos podido comprobar que, gracias a ese tipo de actividades, el acercamiento del libro al niño se consigue en aquel que ya tiene inclinación a la lectura, mejorando significativamente su gusto por la lectura.” (p.17) Al partir de una muestra que ya contenía un nivel medio, este nivel ha ido incrementando a medida que transcurrían las semanas, pues los alumnos se sentían cada vez más seguros en el proceso de la lectura.

En cuanto a las intervenciones realizadas tras la información recopilada inicialmente, es importante destacar que, al principio no todos los alumnos sentían interés por leer el libro durante el periodo de tiempo establecido. Por ello, en ocasiones ha sido el propio investigador quien les impulsó a hacerlo. Esta rutina ha sido costosa para algunos alumnos. Sin embargo, un aspecto que ha favorecido su mejor inclusión ha sido la influencia que un alumno hacía sobre el otro. En otras palabras, algunos alumnos recurrían al cuento porque habían visto a su compañero, mejor amigo, leyéndolo.

Una vez comentados los aspectos generales de las intervenciones realizadas, se procederá a comentar los aspectos característicos de cada intervención en particular. Para ello, se presenta, a continuación, una gráfica en la que se muestra la cantidad de alumnos que se encontraba en cada nivel descrito en la Tabla 3.

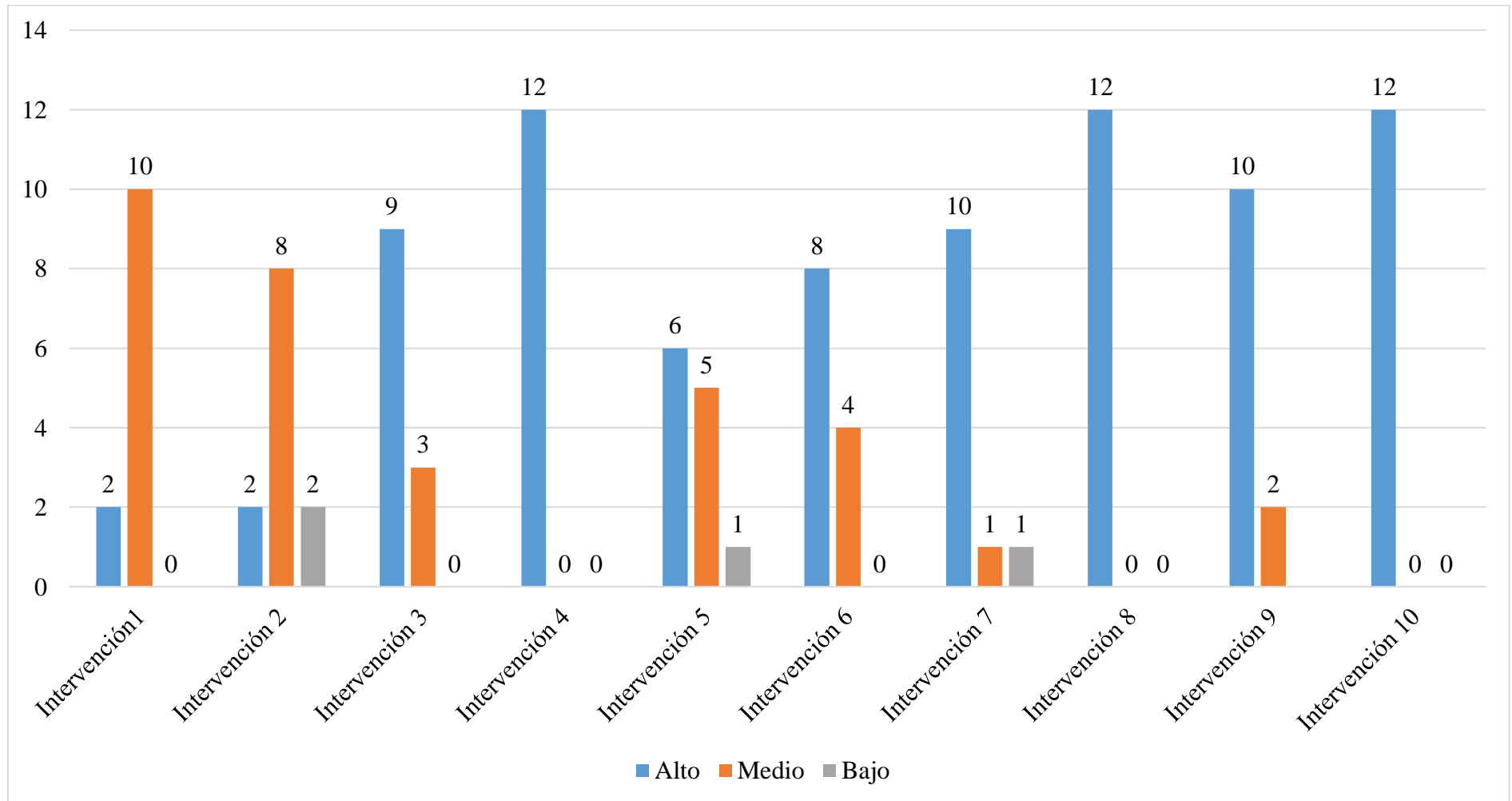


Gráfico 5. Representación resultados obtenidos en cada intervención en participación.

Durante la primera intervención “¿De quién hablamos?” recordemos que se ha llevado a cabo la estrategia denominada con el cuento *El Grúfalo* (Ilustración 2). Los resultados de esta intervención han sido mejores de lo que se esperaba, pues la muestra participaba activamente y, además conocían al detalle a los personajes. Sin embargo, se ha de comentar que los alumnos se apresuraban a contestar sin apenas analizar las imágenes. Estaban pendientes de ser los primeros en dar la respuesta, por ello no contemplaban atentamente las imágenes.

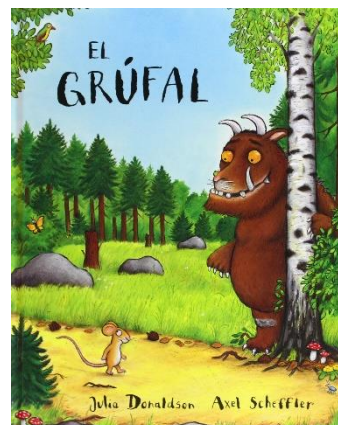


Ilustración 2. Portada libro El Grúfalo. Fuente: Google imágenes.

En lo que a la parte de análisis y reflexión se refiere, destacamos que los alumnos comprendieron no solo el aspecto físico de los personajes sino también su carácter. No obstante, la participación ha sido dirigida por los alumnos 2 y 11 mientras que los demás habían perdido parte de su atención o contestaban con frases cortas sin aportar mucha información relevante.

La segunda intervención no ha tenido tanto éxito como la primera, pues durante la puesta en práctica de la estrategia “¡Aquí está!” los alumnos estaban completamente despistados solo los alumnos 1 y 2 atendían a sus personajes y a los del resto avisándoles cuándo era su turno. La mayoría estaban más centrados en jugar con el personaje físicamente durante la lectura por lo que el animador comenzó a entonar con mayor fuerza el nombre de los personajes atrayendo su atención. En lo que a la reflexión se refiere, los alumnos destacaban diversos aspectos de sus personajes tanto físicos como de carácter aunque las descripciones más completas se referían a la parte física. No obstante, han sido capaces de analizar las situaciones del cuento y algunos de los valores que se extraían.

En la tercera intervención, en la que se planteó la estrategia “Cuándo y dónde” para los alumnos fue todo un reto reconocer los espacios y el orden cronológico de las acciones que se sucedían en el cuento. No obstante, al emplear preguntas concretas, los alumnos estaban atentos y supieron contestar correctamente en la mayoría de las ocasiones. Durante el análisis final, los alumnos demostraron que comprendieron solo una parte del cuento, pues, había fragmentos del cuento que no llegaron a comprender totalmente.

“Esto ¿de quién es?” es el nombre de la cuarta estrategia empleada. Los alumnos disfrutaron con la actividad y lo más importante, fueron capaces de responder correctamente a todas las preguntas puesto que tenían toda su atención en las imágenes. Comprendieron el cuento en su totalidad tanto las situaciones planteadas como los personajes y supieron describir a grandes rasgos la historia al completo. Las descripciones eran más elaboradas, empleando frases completas de mayor longitud a las realizadas en las intervenciones anteriores. Además, los dos niños que no sabían leer también participaron activamente en la actividad y comprendieron el cuento.

“Contamos el cuento” da nombre a la estrategia utilizada en la sexta intervención. Al ser un cuento sencillo, los alumnos se dedicaron a contar paulatinamente el cuento acordándose de las partes del cuerpo del elefante. En la Ilustración 3 se puede observar una de las imágenes del cuento, que manifiesta la sencillez tanto de las ilustraciones como del texto.



Ilustración 3. Ilustración del cuento Los seis ciegos y el elefante.

En la séptima intervención volvimos a repetir la estrategia “¡Aquí está!” que, en este caso, obtuvo mejores resultados puesto que la cantidad de personajes era menor. Además, estaban ordenados en pequeños grupos que representaban a un mismo personaje, por tanto, fue más fácil para ellos y más aún para los casos particulares, identificar el momento en el que se mencionaba su personaje. De igual manera, la reflexión y el análisis del cuento ha sido mucho más profundo tanto en lo que a los personajes se refiere como los valores que se transmiten.

A partir de la octava intervención hasta el final la participación de los alumnos ha sido elevada y constante, tal y como podemos observar en la Gráfica 5. Los alumnos ya conocían las estrategias, estaban acostumbrados a la rutina y realizaban las actividades con total autonomía, desde la elección del momento para leer el cuento hasta la manera de reflexionar sobre el cuento de la semana.

Un dato curioso a destacar es que a partir de la séptima intervención todos los alumnos habían leído al menos una vez el cuento hasta el miércoles. Incluso, los alumnos 1, 2, 8, 10 y 12 leían dos veces el cuento antes de la puesta en práctica de la intervención. Esto es notablemente visible en la Tabla 6, pues el nivel alto destaca por encima de cualquier otro nivel. Recordando, la pregunta que se plantea al comienzo del documento: ¿La manera de trabajar los cuentos en el aula de Educación Infantil, determina el hábito lector y la comprensión de los alumnos? A la luz de los resultados obtenidos con estos niños es afirmativa. Los alumnos se sienten más atraídos por los libros cuanto mayor es su implicación, la comprensión y el disfrute tras la lectura de una obra literaria.

Después de haber comentado cada una de las intervenciones, se presenta el Gráfico 6, en relación a los factores expuestos anteriormente sobre la comprensión lectora del alumnado. Los datos que figuran en este sector circular son el resultado del cálculo de la media de las diez intervenciones, en cada uno de los ítems. Esto decir, en la mayoría de las intervenciones, el resultado medio a los cuatro ítems ha sido “mucho”, que se corresponde con el nivel alto de participación y puesta en práctica de la lectura y las estrategias.

En segundo lugar, encontramos el nivel medio, que se corresponde con la valoración “poco” en la Tabla 4 de evaluación de comprensión lectora. Se destaca este valor sobre todo en los siguientes ítems:

- Interpreta y comprende el texto
- Reflexiona sobre los valores y los relaciona con hechos de la vida cotidiana.

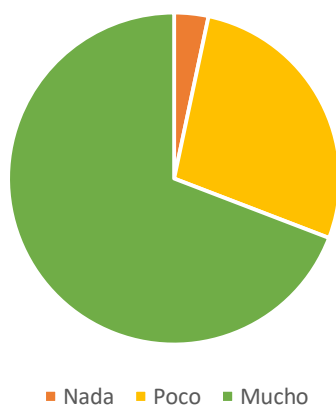


Gráfico 6. Evaluación Comprensión Lectora

Además, dependiendo de la manera de tratar los cuentos, los personajes y las reflexiones sobre los mismos, los alumnos lo comprenderán o no. Y en caso de que se produzca una comprensión del texto, la interpretación del mismo será de una u otra manera en función del enfoque que el animador requiera. Para cualquier niño y más aún en la temporada en la que está aprendiendo a leer, es complejo atender al significado del conjunto de grafías que componen un cuento, el contexto y la historia que relatan. Por tanto, como docentes, hemos de ser conscientes de que cuanto más atractivo sea un concepto complejo más motivador para el alumnado y mejores resultados se podrán obtener, tal y como se observa en los resultados expuestos anteriormente. No se ha de olvidar que la intervención es un medio a través del cual la muestra disfruta y genera aprendizajes significativos a partir de las reflexiones.

7. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO Y LAS OPORTUNIDADES O LIMITACIONES

Una vez expuesto todo el proceso de recopilación de información, planificación, puesta práctica y la evaluación de los resultados obtenidos tras la realización de esta investigación, se procederá a realizar un análisis del alcance de los objetivos así como, las limitaciones del trabajo

Recordemos que el primer objetivo que nos planteamos a la hora de realizar esta investigación fue conocer el nivel de lectura de la muestra. Esta información se ha adquirido exitosamente debido a dos factores relevantes. Por un lado, la observación de las rutinas de la muestra antes de la intervención y, por otro lado, la actividad inicial a partir de una lectura individual con cada individuo en particular.

No obstante, el logro de este objetivo lleva consigo también una limitación, pues este resultado ha sido posible debido a la cantidad de la muestra, doce alumnos. En caso de que la muestra fuera mayor podría agruparse en pequeños grupos, o incluso llevar a cabo una observación más exhaustiva. Asimismo, puede plantearse esta misma investigación pero con un periodo más alargado en el tiempo de manera que se dedique un tiempo individual para cada muestra independientemente de su cantidad.

En cuanto al segundo objetivo, analizar la comprensión e interpretación por parte de la muestra hacia los cuentos, también ha sido resuelto favorablemente y está estrechamente relacionado con el tercer objetivo, destinado al análisis del método empleado, a través del cual se ha desarrollado un hábito lector continuo durante las últimas intervenciones.

Como reflejan los resultados las estrategias de animación a la lectura propuestas por Sarto (1984) son eficaces si se aplican correctamente. Sin embargo, se ha de tener en cuenta las características de la muestra y el contexto de la misma. Llegados a este punto es relevante comentar que los recursos de los que se dispone y los materiales que se elaboran también pueden llegar a ser una limitación pues son recursos que pueden pertenecer a un único cuento. Se trata de recursos personalizados para cada actividad en particular.

Sin embargo, es una gran oportunidad para un docente investigador poder demostrarse a sí mismo y también a los demás que tiene la capacidad para adaptarse a cualquier ambiente, observar sus necesidades y dar respuesta a las mismas en función de los recursos de los que se dispone. Saber desenvolverse y sacar provecho hasta de las situaciones más adversas con las que se puede encontrar tanto antes de la investigación como durante su implementación implica la aplicación de múltiples habilidades que solo se perciben, en algunos casos, en situaciones de este tipo. En definitiva, no conoces el límite que tienes hasta que te encuentras en una situación de esta índole.

Por otra parte, es necesario reseñar que tanto la contextualización de los cuentos como la elección de los mismos, también influyen en los resultados finales. Se recuerda que los cuentos elegidos están contextualizados dentro de un proyecto elaborado por el centro educativo durante este año escolar y, los cuentos elegidos, forman parte del itinerario realizado por el protagonista de la obra *La vuelta al mundo en 80 días*. Es, por este motivo que se ha elegido un cuento propio de cada país.

Así pues, en este aspecto se presenta una nueva limitación con respecto a esta propuesta, pero al mismo tiempo, la oportunidad de volver a repetirlo con diversos cuentos presentes en la biblioteca del centro o del propio investigador, adaptados a las características de los alumnos. Digamos que ha sido una pretensión del investigador elegir de esta manera. Sin embargo, cada investigador puede elegir los cuentos a su juicio.

En definitiva, esta intervención es un modelo de cómo puede solventarse una de las necesidades más frecuentemente encontradas en el aula, el hábito lector y la comprensión lectora. A pesar de obtener resultados positivos, es preciso matizar que es solo una pequeña parte de todo lo que se puede llegar a hacer a partir de los recursos con los que se dispone, creatividad e implicación.

Finalmente, a través de esta intervención se han desarrollado los objetivos generales y las competencias del Grado de maestro en Educación Infantil.

8. CONCLUSIONES

Recordando el punto de partida de este trabajo, la Educación Literaria como principal modelo didáctico vigente de la enseñanza de la literatura y, la necesidad de fomentar un hábito lector continuo en las aulas así como el desarrollo de la comprensión lectora, se planteó una intervención basada en las estrategias de Sarto (1984) después de la cual se ha evaluado el progreso tanto en el hábito lector como en la comprensión lectora de la muestra presentada. El resultado, fue satisfactorio pues, la mayoría de los integrantes de la muestra parecen haber conseguido fomentar ese hábito lector constante y, además, comprender e interpretar el texto literario.

Finalmente, para concluir con el Trabajo de Fin de Grado ~~que se presenta~~, se muestran a continuación, una serie de conclusiones fruto de las reflexiones surgidas durante todo el proceso realizado.

En primer lugar, tal y como hemos mencionado a lo largo del texto, una de las necesidades más observables en el aula, tanto en la etapa de Educación Infantil como en Educación Primaria, son las dificultades que los alumnos tienen a la hora de comprender un texto y, el primer paso para dar respuesta a esta necesidad es buscar cuál es la fuente del problema. A continuación, se plantean recursos, actividades y métodos a través de los cuales esta necesidad quede saldada. Eso es precisamente lo que se busca con este trabajo, analizar la realidad educativa y dar respuesta en función de lo que en ella se observa a partir de un recurso concreto, las estrategias de animación a la lectura propuestas por la autora Sarto M.

Las estrategias empleadas están basadas en uno de los principios metodológicos presentes en el currículo de Educación Infantil, puesto que toda intervención realizada en el ámbito educativo a de formarse a partir de las bases del sistema educativo presente. En este caso, nos hemos centrado en el juego con el fin de conseguir un mayor acercamiento por parte de a los alumnos a los libros. Asimismo, autores como Mallart y Gutó (1928, citado en Sarto, 1998) afirman que “el niño cuya actividad educativa ha participado de los elementos del juego será el hombre que podrá en el trabajo serio de la vida la alegría estimulante que hace de la existencia un eterno juego” (p.21)

Por otra parte, fruto de esta observación se plantea la realización de una intervención para analizar la eficacia o no del método empleado con la muestra elegida. La investigación es un proceso que implica dedicación, seriedad, continuidad y un análisis constante de todo lo que sucede. Sin embargo, tal y como he observado a lo largo de las dos investigaciones realizadas, es uno de los instrumentos que te permite profundizar en las necesidades de los alumnos y en su progreso, y, además, te otorga la oportunidad de tratar a cada alumno en particular atendiendo a sus características e integrándolo dentro de la muestra.

Uno de los aspectos más importantes a la hora de llevar a cabo esta intervención ha sido la elección de la muestra elegida así como el proceso de acomodación a la misma con el objetivo de dar una respuesta lo más definida posible a sus necesidades. En este caso, la muestra era variada y, tratándose de alumnos de Educación Infantil, más aún pues todas sus habilidades y destrezas son notables en función de sus experiencias previas y los estímulos que reciben. Además, la muestra interfiere en el resultado, pues son el medio a través del cual se analizan unos aspectos concretos a los que se desea dar respuesta.

Finalmente, mediante esta propuesta didáctica se pretende fomentar el cumplimiento de unos objetivos generales y las competencias de grado como alumna universitaria con el propósito de acceder al Grado de Educación Infantil y, por otro lado, a partir de la realidad educativa presentada, se proponen unos objetivos concretos a los que se ha dado respuesta mediante una intervención en el aula con alumnos de 5 – 6 años. Todo esto, contribuye a la formación personal de un docente preocupado por solventar las carencias presentes en el aula. Además, también está presente la formación personal del docente desarrollando de manera práctica destrezas y habilidades aprendidas a lo largo de la carrera universitaria. Durante este proceso ha adquirido nuevos valores, ha transformado su pensamiento y ha creado su propia identidad como agente participativo de la sociedad en la que vivimos a partir de pequeños gestos que marcan la diferencia.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Arranz, M. M. & García T. C. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo
- Chamorro, L. I. (1989). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 19-37.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida*, 4, 1-19.
- Colomer, T. Manresa, M. Ramada P. L. & Reyes, L.L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Cortázar, J. (1969). *Del cuento breve y sus alrededores*. México: Ciudad Seva
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. (Disertación doctoral). Recuperado de Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fundación Germán Ruiz Sánchez Ruipérez (2017). *Nuevas destrezas para los mediadores de la lectura*. 1-23. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marín, V. y Sánchez, C. (2015). Formación en valores y cuentos tradicionales en la etapa de educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1093-1106.
- Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en educación infantil y primaria* (2ª ed.). Madrid: Morata.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, *por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Ortega Q. V., Santamaría C. N., Ortiz, R., y Lobo, F. E. (2019). ¿Te animas a leer? Una experiencia de animación a la lectura en Educación Primaria. *Didacticae: Revista de investigación en Didácticas Específicas*, 6, 131-144

Prado A. J. (2004). Didáctica de la Literatura y Educación Literaria. Literatura oral y paraliteratura: su integración en el aula. En *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (pp. 327-375). Madrid: La Muralla, S.A.

Quintanal, D. J. (2005). *La animación a la lectura. Técnicas, estrategias y recursos.* Madrid: CCS.

Ruiz, O. J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa* (4ª Ed.). Bilbao: Universidad de Deusto

Santiesteban N. E. y Velázquez A. K. (2012) La comprensión lectora desde una concepción didáctico cognitiva. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 103-110.

Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura para hacer al niño lector* (11ª Ed.). Madrid: S.M

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias* (2ª Ed.). Madrid: S.M

Tejerina, I. (2006). Literatura Infantil y formación de un nuevo maestro. *Biblioteca Virtual Universal*. Recuperado de: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

ANEXOS

En este apartado, como ya se ha mencionado anteriormente, se presenta las imágenes de cada una de las portadas de los cuentos junto a la estrategia empleada en cada caso.

El Grúfalo



Ilustración 4. Portada del libro El Grúfalo y ejemplo de imágenes de la estrategia “¿De quién hablamos? Fuente: Google imágenes y cuento El Grúfalo

El Gato con botas



Ilustración 5. Portada y personajes utilizados para la estrategia ¿Aquí está! Fuente: google imágenes y youtube.

El perro que no sabía ladrar



Ilustración 6. Portada del cuento El perro que no sabía ladrar. Fuente: elaboración propia a partir de google imágenes.

A continuación, se muestran las preguntas realizadas durante la puesta en práctica de la estrategia “Cuándo y dónde”:

1. ¿Dónde estaba el perro cuando los demás le preguntaban el motivo por el cual no labraba?
2. ¿Dónde estaba cuando aprendió a hacer Kikirikí?
3. ¿Cuándo iba al bosque el perro?
4. ¿Cuándo se encontró con la zorra?
5. ¿Cuándo se marchó el perro triste y en silencio?
6. ¿Cuándo se encontró con el búho?
7. ¿Dónde fueron los cazadores a cazar?
8. ¿Cuándo dispararon los cazadores?
9. ¿Cuándo refunfuñó el cazador?
10. ¿Dónde se encontró al campesino?
11. ¿Dónde encontró el perro un empleo?

La tortuga y el leopardo

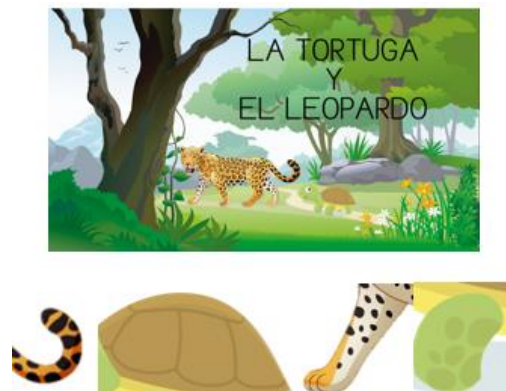


Ilustración 7. Portada cuento La tortuga y el leopardo e imágenes utilizadas para la estrategia "Esto, ¿de quién es?". Fuente: Elaboración propia a partir de google imágenes.

Los seis ciegos y el elefante



Ilustración 8. Portada cuento Los seis ciegos y el elefante. Fuente: Google imágenes.

A continuación, se presentan las preguntas elaboradas para llevar a cabo la estrategia “Contamos el cuento”:

1. ¿Qué hacían todos los días los seis hombres?
2. ¿Por qué discutieron un día?
3. ¿Qué decidieron hacer?
4. ¿Cómo emprendieron el camino?
5. ¿Cómo se sintieron al tocar al elefante?
6. ¿Cómo se acercaban al elefante?
7. ¿Quién tocó la trompa?
8. ¿Con qué comparó la trompa del animal?
9. ¿Qué le pasó al cuarto sabio?
10. ¿Quién era el más viejo?
11. ¿Cómo se acercó al animal?
12. ¿Cómo termina el cuento?

Este caballo es mío



Ilustración 9. Portada del cuento Este caballo es mío y personajes utilizados en la estrategia “¿Aquí está?”. Fuente: google imágenes.

El espejo de Matsuyama



Ilustración 10. Portada libro El espejo de Matsuyama. Fuente: google imágenes

Para este libro se ha programado llevar a cabo la estrategia “Esto, ¿de quién es?”, por tanto, como ya se ha mencionado anteriormente, se han proyectado diferentes accesorios y los alumnos tienen que elegir a qué personaje le pertenece. En la Ilustración 11 se muestra un ejemplo de cómo se ha realizado esta estrategia.



Ilustración 11. Ejemplo estrategia "Esto, ¿De quién es?". Fuente: google imágenes.

La pequeña oruga glotona

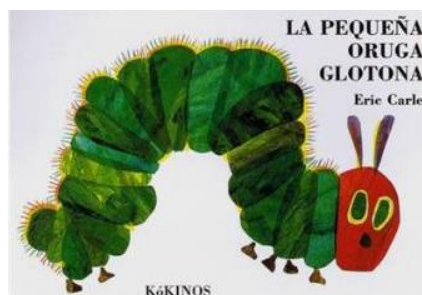


Ilustración 12. Portada libro La pequeña oruga glotona. Fuente: google imágenes.

Con este cuento se aplicó la estrategia “Contamos el cuento” que consiste, como ya se mencionó anteriormente, en reconstruir el cuento a partir de las preguntas que se plantean a continuación:

1. ¿Cuándo salió el huevo?
2. ¿Qué salió del huevo?
3. ¿Qué hizo el lunes?
4. ¿Cuándo atravesó dos peras?
5. ¿Cómo las atravesó?
6. ¿Qué pasó el miércoles?
7. ¿Qué pasó el jueves?
8. ¿Cuántas naranjas atravesó el viernes?
9. ¿Cómo era el pastel que atravesó el sábado?
10. ¿Qué atravesó el sábado?
11. ¿Cuándo tuvo dolor de estómago?
12. ¿Qué atravesó el domingo?
13. ¿Cuándo estaba satisfecha la oruga?
14. ¿Qué pasó al final?

Los doce cisnes salvajes



Ilustración 13. Portada cuento Los doce cisnes salvajes. Fuente: google imágenes.

Después de leer este cuento, se presenta la estrategia denominada “*Dónde y Cuándo*” con las preguntas que se muestran a continuación:

1. ¿Dónde vivían los hermanos?
2. ¿Cuándo murió la mamá?
3. ¿Cuándo conoció el rey a otra mujer?
4. ¿Cuándo se deshizo la nueva reina de los príncipes?
5. ¿Dónde huyeron los príncipes?
6. ¿Dónde se fue Elisa?

7. ¿Cuándo consiguió la reina tres sapos?
8. ¿Cuándo ordenó el rey que se llevaran a Elisa?
9. ¿Dónde esperó Elisa?
10. ¿Cuándo llegaron a una cueva secreta?
11. ¿Dónde tejía Elisa?
12. ¿Dónde vieron a Elisa los cazadores?
13. ¿Cuándo apareció un joven rey?
14. ¿Dónde vio el rey a Elisa junto a las brujas?
15. ¿Cuándo aparecieron los cisnes?
16. ¿Cómo termina el cuento?

El Pirata Malapata

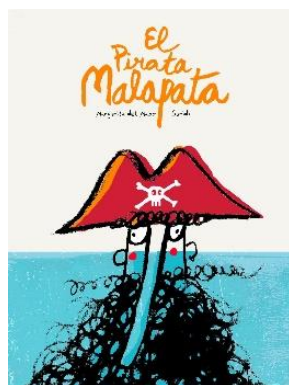


Ilustración 14. Portada cuento El pirata Malapata. Fuente: google imágenes.

Se recuerda que con este cuento se planteó la estrategia “¿De quién hablamos?” y, como ya se ha comentado, en este caso se han utilizado varias adivinanzas, que se presentan a continuación, para su puesta en práctica.

1. Horrible soy y en barco voy. ¿Quién soy?
2. Barbudo y comilón y, sobre todo, muy gritón. ¿Quién soy?
3. Una bruja robé, y un barril toqué, pero como no me gustaba, otro plan pensé. ¿Quién soy?
4. Con mamá siempre voy y jugando siempre estoy. ¿Quién soy?
5. A un barco he llegado porque un pirata me ha raptado. ¿Quién soy?
6. Lloraba y lloraba porque mamá no estaba. ¿Quién soy?
7. Un poco de chocolate, unos adornos y un ratito en el horno. En un santiamén el pastel prepararé. ¿Quién soy?

8. Cocinera profesional, con un niño y delantal. ¿Quién soy?
9. Preocupada estaba cuando al niño no encontraba, pero el pirata la durmió y junto al niño se durmió. ¿Quién soy?
10. Con las manos como y no se me da bien el robo. ¿Quién soy?
11. ¡Al abordaje! ¡Comienza un nuevo viaje! ¿Quién soy?
12. Su papá un loro le regaló y de su abuelo un barco heredó. ¿Quién es?