

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una Institución Pública ubicada en San Miguel

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL QUE PRESENTA:

Cabrera Angulo, Karen Mia

ASESOR:

Malca Vela, Vanessa

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar el proceso de mediación de la lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en el distrito de San Miguel. El estudio tuvo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo para poder llegar a conocer la realidad en cuanto a cómo se aborda la mediación lectora en el aula. A través del objetivo general que orientó la investigación: "Analizar cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de 4 años de una institución pública ubicada en San Miguel" y los objetivos específicos: (i) Identificar la concepción que tiene la docente sobre la mediación lectora en voz alta. (ii) Describir cómo se realiza la mediación de lectura en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en San Miguel. Se pudo llegar a conocer la realidad estudiada, realizar conclusiones en torno a ella y recomendaciones para la mejora de su realización.

Palabras clave: Mediación lectora, lectura en voz alta, lectura, lectura en Educación Inicial.

SUMMARY

The present research work aimed to analyze the reading aloud mediation process in a four-year classroom of a public institution located in the district of San Miguel. The study had a qualitative, descriptive approach to be able to get to know the reality regarding how reading mediation is approached in the classroom. Through the general objective that guided the research: "Analyze how reading aloud mediation is carried out in a 4-year-old classroom of a public institution located in San Miguel" and the specific objectives: (i) Identify the conception that has the teacher about reading aloud mediation. (ii) Describe how reading mediation is carried out in a four-year classroom of a public institution located in San Miguel. It was possible to get to know the reality studied, draw conclusions about it and recommendations for improving its performance.

Keywords: Reading mediation, reading aloud, reading, reading in Early Childhood Education.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser luz y guía.

A mis padres Sandra y José, por su amor y apoyo incondicional.

A mis abuelos Asunción y Teodosio, por alentarme a soñar en grande.

A mi asesora Vanessa Malca, por su constante apoyo y retroalimentaciones que me ayudaron a poder salir adelante con este proyecto de investigación.

A las dos docentes con quienes aprendí mucho en mis prácticas preprofesionales, a su humanidad y a su disposición amorosa con los niños.

A los niños del aula Solidarios quienes me enseñaron a ser maestra.

A mis amigos, por sus ánimos.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	V
PARTE I: MARCO TEÓRICO	6
I. CAPÍTULO 1: UN ACERCAMIENTO DE LECTURA EN LA	
INFANCIA	6
1.1 Hacia un concepto de lectura	6
1.2 Hacia un concepto de lectura en la infancia.....	8
1.3 El acercamiento progresivo de los niños a la lectura no	
convencional	9
1.3.1 La lectura no convencional de 0-3 años	10
1.3.2 La lectura no convencional de 3-5 años	15
CAPÍTULO 2: MEDIACIÓN LECTORA	21
2.1 Concepto de mediación	21
2.1.2 Concepto de Mediación lectora	22
2.2 Diferencia entre promoción de la lectura, animación a la lectura,	
narración de cuentos y mediación lectora.	23
2.3 Las etapas de la mediación lectora.....	26
2.3.1 Planificación.....	26
2.3.2 Inicio	29
2.3.3 Desarrollo	30
2.3.4. Cierre/ Después de la mediación lectora.....	32
PARTE 2: INVESTIGACIÓN.....	36
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.1 Enfoque, nivel y método	36

3.2 Presentación de objetivos, categorías y subcategorías	36
3.3 Fuentes e informantes	37
3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	38
3.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis	40
3.6 Principios de la ética de la investigación	41
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	44
4.1 Mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años	44
4.1.1 Concepto en torno a la mediación lectora	44
4.1.2 Concepción de lectura no convencional en niños de tres a seis años	45
4.2 Proceso de la mediación de la lectura en voz alta en niños de cuatro años.	47
4.2.1 Etapas	47
4.2.3 Recursos	58
4.2.4 Características del docente mediador	62
CONCLUSIONES	66
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	75

INTRODUCCIÓN

La presente investigación consiste en estudiar la mediación de lectura en voz alta en las aulas de 4 años de una Institución Educativa Pública en el distrito de San Miguel en el contexto de educación remota por Covid-19.

La pregunta de investigación que guio el presente estudio fue: ¿Cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una Institución Pública ubicada en San Miguel? A partir de ello, se desarrolló el objetivo general, el cual fue analizar cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de 4 años de una institución pública ubicada en San Miguel.

A su vez, el estudio tiene dos objetivos específicos, los cuales son: (i) Identificar la concepción que tiene la docente sobre la mediación lectora en voz alta. (ii) Describir cómo se realiza la mediación de lectura en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en San Miguel.

Asimismo, el presente estudio responde a una investigación con enfoque cualitativo de tipo descriptivo, de modo que se pueda estudiar la realidad sobre cómo se concibe y realiza la mediación de lectura en voz alta en el aula de cuatro años.

La presente tesis cuenta con dos partes: La primera que constituye al marco teórico, el cual está conformado por dos capítulos. El primer capítulo llamado: “Un acercamiento de la lectura en la infancia” y el segundo, “Mediación lectora”. En el primer capítulo se profundiza en cuanto a la manera como los niños menores de seis años, quienes aún no aprenden de manera formal la alfabetización, realizan otro tipo de lectura denominada “Lectura no convencional”; a través de ella, se explica cómo los niños se inician en la lectura desde bebés hasta antes de estar alfabetizados. Por otro lado, el segundo capítulo llamado “Mediación lectora” ahonda específicamente en esa actividad, su concepto, características, etapas y el rol del docente mediador en aras a desarrollar la lectura no convencional.

La segunda parte cuenta con dos capítulos; en el tercero, se encuentra el diseño metodológico en el cual se explica cómo se llevó a cabo la investigación de la tesis, en él se mencionan las técnicas utilizadas y los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información. Finalmente, en el cuarto capítulo, se realizó el análisis de resultado, sección en la cual se realizan las comparaciones en torno a las evidencias recolectadas a través de los instrumentos (Entrevista y observaciones) y la teoría abordada en el marco teórico. Es decir, se presenta el análisis sobre cómo es que la docente del aula realiza las sesiones de mediación lectora en voz alta; en consecuencia, se presentan también las conclusiones y recomendaciones del estudio.



PARTE I: MARCO TEÓRICO

I. CAPÍTULO 1: UN ACERCAMIENTO DE LECTURA EN LA INFANCIA

Este primer capítulo define a qué nos referimos cuando hablamos de lectura en la primera infancia, desde el nacimiento hasta los seis años y explica cómo se da este proceso de adquisición de la lectura que denominaremos “no convencional” como varios autores defienden; pues es claro que los niños menores de seis años en Educación Inicial no leen propiamente los símbolos de la escritura; de ello se encargará la Educación Primaria a través del proceso de alfabetización.

De esta manera, encontramos que antes de que los niños se expongan al aprendizaje de la lectura formal, existe este tipo de lectura no convencional que los aproxima a un primer encuentro para entender el mundo y los textos a la par este momento está impregnado con la tierna y emocionante voz de un adulto que le acompaña y que lee o lee con él; por lo tanto, mucho antes de decodificar palabras, el niño encuentra en esta práctica una experiencia compartida rica en emociones y vínculo que enmarcará en el niño el principio de un encuentro amigo en cuya práctica relacional se intercambiarán afectos, emociones, anécdotas y de esta manera el vínculo entre estos tres actores: adulto- niño- texto se fortalecerá favoreciendo de manera integral todas las dimensiones del ser humano, transformándolo para crecer; de ahí su importancia en los primeros años de vida por las razones que progresivamente se expondrán en este capítulo.

1.1 Hacia un concepto de lectura

Según Reyes (2007) en la actualidad, se comprende a la lectura como una actividad de intercambio en el que el lector conversa con el autor sobre los significados que este último comparte con él a través del texto, en un determinado contexto social y cultural que está en constante cambio y que, además, el lector se haya conflictuado con sus propias experiencias, actitudes y cuestionamientos.

De esta manera, se entiende la lectura como un fenómeno transformador pues el encuentro de significados confronta al lector cuestionarse en torno a sus vivencias, emociones y pensamientos.

Por otro lado, Cassany y Aliagas (2009) postulan que el paradigma que ha preponderado durante mucho tiempo sobre la lectura tiene una visión sesgada sobre lo que esta engloba y explican que se tendría que entenderla como una experiencia que necesita de contextualización. Es así que propone tres concepciones para entenderla; desde un punto de vista lingüística y psicolingüística o sociocultural.

En cuanto al punto de vista lingüístico, el autor menciona el “código escrito” y que este para ser comprensible se decodifica a través de nuestros procesos cognitivos: Se identifican las palabras y se toman en cuenta las normas sintácticas para comprender el contenido del texto, aquello para este enfoque se denomina lectura.

Sin embargo, para el mismo autor, este concepto de lectura es aún sesgada, puesto que la actividad lectora involucra otros elementos fundamentales para su comprensión.

Así también, presenta el enfoque psicolingüístico, cuya teoría de la lectura integra la decodificación del código escrito, leer implica construir el significado, construir inferencias y realizar hipótesis en cuanto a lo que se lee para tener una comprensión del texto.

Por otro lado, el enfoque sociocultural entiende a la lectura como un suceso comunicativo en el que intervienen numerosos elementos, tales como los valores, identidades y roles de una comunidad. Por lo tanto, esta se percibe como una práctica social, tal como lo afirma Cassany y Aliagas (2009):

En la propuesta sociocultural, la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer, el aprendiz comprende un significado, adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada

organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos (p. 20).

Por lo tanto, esta mirada abarca ambos enfoques lingüísticos y psicolingüísticos como parte del proceso de apropiación de la lectura y agrega que es importante comprender el contexto sociocultural en el que el lector aprende a leer, dándole valor a los agentes que intervienen en él: las personas, las formas en las que se realiza, los espacios, los roles, los valores de la comunidad, la cultura, entre otros; en consecuencia, se considera que el enfoque sociolingüístico es aquel más completo para definir el concepto de lectura pues tiene una visión holística para comprenderla.

Así también, cabe afirmar que la lectura es un derecho, puesto que, a través de ella, la sociedad aprende a desenvolverse en un mundo letrado para poder acceder a información que le será útil para vivir, para desarrollar su ciudadanía y también divertirse. De este modo, el concepto de lectura no solo se condensa en que los niños y jóvenes tengan que aprender a leer solamente para que alcancen los objetivos académicos deseados o sean críticos, esa sería una muy limitada manera de comprender la lectura (Petite, 2016).

Debido a que se ha conceptualizado la lectura desde diferentes miradas y se ha apostado por la perspectiva sociocultural por ser la más integradora, es importante conceptualizar a qué nos referimos cuando hablamos de lectura en la infancia. A continuación, abordaremos ello.

1.2 Hacia un concepto de lectura en la infancia

Es preciso recalcar que los niños no leen. Al menos de la manera que comprendemos; por esta razón, es preciso recalcar que cuando nos referimos a lectura en la infancia, no damos por sentado que los niños decodifiquen la escritura como práctica de la alfabetización y mucho menos que la lectura tenga como fin único que los niños aprendan a leer de la manera convencional. Teniendo en cuenta ello, el Ministerio de Educación (2017) propone como objetivo que la Educación Inicial, refuerce el enfoque de **lectura no convencional**, el cual significa que los niños lean, pero no estén forzados a

aprender a alfabetizarse para lograr el cometido de leer de manera convencional. Esta es una propuesta espontánea que realizan los propios niños al establecer conexiones con los textos que se les leen relacionándolos con sus experiencias previas, leyendo imágenes, algunas palabras que reconocen o letras, realizando inferencias e hipótesis. De esta manera y desde el enfoque sociocultural, los niños se apropian de la lectura y leen.

De igual manera, Gamboa y Pardo (2014) afirman que leer es también estar dispuesto a escuchar; escuchar el tono de voz de la persona que está leyendo; saber quién dirige la lectura, el para qué realiza la realiza. Como lo mencionan: estas son las prácticas comunicativas que surgen en torno al acto de leer a alguien. Si complementamos este concepto con el enfoque sociocultural de la lectura, comprenderemos que, además, el lector necesita ejercer comportamientos y actitudes socialmente aceptadas para integrarse a este ritual. En consecuencia, comprendemos que leer es también una práctica que exige el cumplimiento de ciertas normas sociales para que se desarrolle.

Asimismo, siguiendo con la idea anterior, cabe preguntarse cómo se suscitan esos encuentros entre niños, adultos y libros para que se, eventualmente, se vaya integrando en los niños esos códigos implícitos de comportamiento y, más allá de ello, que participen a gusto y por iniciativa propia de esos momentos.

A continuación, bajo el enfoque de lectura no convencional como una práctica sociocultural, el objetivo del siguiente apartado es explicar al lector cómo es que los niños empiezan a leer de manera no convencional dentro de los primeros seis años de vida.

1.3 El acercamiento progresivo de los niños a la lectura no convencional

En el presente apartado, destacaremos cuáles son las acciones que realizan los cuidadores principales y, progresivamente las instituciones educativas a través de sus docentes para enriquecer el ejercicio de lectura no convencional en dos etapas: De cero a tres años y de tres a seis años; puesto

que, como se explicará, en ambos rangos, la exposición de los niños, los recursos y la disposición del adulto son completamente diferentes y requieren de una atención particular.

1.3.1 La lectura no convencional de 0-3 años

Antes de empezar, es crucial recalcar el porqué nos detenemos a separar dos rangos de edades y es que, en los primeros tres años, a nivel cognitivo, ocurren cambios cruciales en la vida de una persona que no se volverán a repetir.

En los primeros tres años de vida, las sinapsis se producen de forma muy rápida y eficaz. A los 2 años, el número de sinapsis ha alcanzado la cantidad habitual de un adulto; a los 3 años dichas sinapsis (aproximadamente 1.000 billones) equivalen al doble de las de un cerebro adulto (Berlinski y Schady, 2015, p. 10).

A partir de la cita anterior, se destaca que los niños dentro del rango de edad de 0 a 3 años experimentan una serie de cambios a nivel neuronal, con un crecimiento exponencial en cuanto a la actividad sináptica. Teniendo en cuenta este dato, se puede inferir que cualquier actividad en favor del desarrollo del niño será beneficioso para su crecimiento. En particular, la lectura no convencional es una de esas actividades a la que los niños están expuestos desde mucho antes de nacer, la pregunta es: ¿Cómo comienza? ¿Qué recursos tiene el cuidador para que los niños lean a esta edad?

Reyes (2007) afirma que los bebés, durante la semana veinte de gestación en adelante, estando en el vientre materno, responden de diversas maneras a los estímulos sonoros del exterior, tales como: patadas, y cambios en el ritmo cardíaco. Asimismo, el cuerpo de la madre es una constante caja sonora de latidos del corazón y otros ruidos que el organismo de la propia madre puede producir, los cuales forman parte de la iniciación de la experiencia auditiva para el niño.

Ello quiere decir que lo primero que escuchará el bebé es lo que la madre le pueda proporcionar, es así que las canciones y la voz de mamá será el primer encuentro que el niño tenga con la palabra. De esta manera, la poesía de la voz, su tono, sus pausas y sus diversas onomatopeyas serán aquel primer repertorio

con el cual el bebé cuenta para leer de manera no convencional, frente a esto, se sabe que el bebé responde y es así como ambos se influyen y se nutren.

Además, como afirma Ramírez y De Castro (2013), la lectura no convencional aparece en el terreno familiar, en el cual la palabra está rodeada de afectos y conocimientos básicos; así, el vínculo que se establece entre bebés y cuidadores se acrecienta en la medida en que ambos se comunican y ello cuenta desde que el bebé se encuentra en el vientre de su madre, esta es quien le provee, aunque el bebé no entienda, pero oye, de significados al niño.

Asimismo, López (2015) agrega que los niños al nacer están expuestos por diversos factores ambientales que lo alteran del ritmo de vida que estaba acostumbrado en el vientre de su madre. De pasar por un cómodo espacio donde sus necesidades estaban resueltas automáticamente, el bebé se enfrenta a la vida percibiendo los cambios ambientales, las cosas a su alrededor, las personas, sus propias emociones, sus cambios físicos y sintiendo el vacío que significa separarse de la anatomía de su progenitora como una experiencia abrumadora e inexplicable, pues el mundo que lo rodea está lleno de significados que no puede comprender pues aún no desarrolla el lenguaje para simbolizar y comunicarse.

Sin embargo, la madre es quien tejera el puente para que el bebé pueda interpretar y nombrar el mundo que lo rodea, así como sus propias vivencias, dotándolo de manera progresiva de significados para que él pueda apoderarse de ellos para comunicarse con los demás. Este será un ejercicio que poco a poco dominará y que según López (2015), comienza con la lectura del rostro de la madre o de sus cuidadores cercanos, cuyas expresiones faciales se convertirán en aquellas “palabras amorosas” para interpretar los signos de diversas emociones.

También, como menciona López (2019) es importante destacar que la infancia de por sí es un periodo en la que la intervención cultural se realiza a través de la crianza, siendo la familia el agente principal cuyo rol es transferir su bagaje cultural, tales como cuentos, narraciones, canciones, nanas, juegos, etc. y es de crucial importancia, según menciona, ser críticos en torno a lo que les

mostramos a los bebés y niños, así como también el cómo se los presentamos; puesto que no podemos desestimar el poder que le asignamos a la tecnología en la cotidianidad de las prácticas de crianza para la construcción de la experiencia en torno a la lectura, puesto que el valor del contacto humano es irremplazable por la televisión u otros dispositivos.

De esta manera, López (2019) propone repensar y criticar las políticas culturales para bebés y niños enfatizando que es crucial no perder de vista la experiencia creadora de las familias con los bebés y niños, pues la tecnología jamás podrá reemplazar la experiencia emocional que abordan las prácticas culturales comunitarias, tal como la lectura.

Teniendo en cuenta el incalculable valor que los cuidadores tienen para reproducir y transformar la práctica social y cultural de la lectura, López (2009) menciona que es de suma importancia destacar la manera en cómo intervienen los cuidadores que acompañan la lectura. Como ya se ha citado, los primeros sonidos, el entorno del bebé y los rostros que lo acompañen serán esas primeras intervenciones culturales que los bebés y niños y que más allá de que estén presentes, será la calidad de la intervención la que destacará.

Siguiendo la misma línea, según Reyes (2005), es la conversación de la madre con el bebé el primer ejercicio de lectura en la cual se forma el significado. Además, afirma que es a través de las nanas, los arrullos y los juegos donde está presente la experiencia rítmica, musical y afectiva que conforma este primer acercamiento con la lectura. Así, notamos que el acto de leerle a los bebés y a los niños está rodeado de afectividad. De esta manera, empiezan a leer los bebés y los niños menores de cuatro años,

Además, siguiendo con López (2019), para que el niño cuente con una experiencia lectora de calidad será imprescindible que cuente con estos tres requisitos: óptimos libros, óptimas ocasiones de lectura, y óptimos mediadores (en este caso, los cuidadores más cercanos); de esta manera, se construye el lector no convencional. Para este momento, si se le quiere acercar al bebé y al niño menor de cuatro años a la experiencia lectora introduciendo el libro, estos

libros tienen que estar acorde a la experiencia del niño, de modo que pueda manipularlos de manera segura; es así que López recomienda libros hechos de cartón, de tela y con temáticas que respondan a la realidad cercana y cotidiana; a la vez de que estos encuentros entre los padres (cuyo rol es de ser mediadores), los bebés y los niños estén rodeados de afectos y ternura, pues es el adulto quien a través de su disposición cree un momento mágico en el que se acrecienta la confianza del bebé hacia la lectura como una actividad lúdica y segura, marcando los cimientos hacia su construcción como lector.

Por otro lado, es importante destacar el trabajo de los programas nacionales que brindan servicios de cuidado infantil tales como las cunas (tanto públicas como privadas), Cuna Más, Salas de Estimulación Temprana (SET), Wawa Pukllana, Programa Integral de Educación Temprana (PIET), Programa Integral de Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF) y Programa de Atención Integral para grupos de Madres y Padres de familia (PAIGRUMA) cuyo público objetivo son los niños menores de tres años y las familias o cuidadores cercanos que están a cargo de la crianza de los menores a los cuales se les educa para que puedan tener experiencias educativas significativas para mejorar la calidad de interacción de cuidadores a niños (Guerrero y Demarini, 2016).

Según las autoras, estos son los espacios y servicios de acompañamiento públicos de acompañamientos a los niños y familias. Por tal motivo, es importante recalcar que en el Perú los niños cuentan con este servicio y es otra manera de acercarlos a la lectura no convencional, pues como recalcamos, la lectura no convencional considera la construcción del significado a través de la interacción y de la experiencia de los niños con el mundo. Por lo tanto, esta es otra manera que los bebés y niños menores de tres tienen para leer: en compañía de servidores sociales y servidores sociales que capacitan a los cuidadores para brindar experiencias de calidad a los menores.

Además, los menores de cuatro años cuentan con espacios comunitarios, aparte de los mencionados, como las bibliotecas que brindan servicios de lectura para bebés y los cuidadores. Por ejemplo, el programa de Bebetecas ofrecido por La Casa de la Literatura Peruana cuyo objetivo es fortalecer el apego de los

bebés y padres a través de arrullos, canciones, poesía y cuentos del folclore y la literatura infantil; esta es otra área en el que los padres y bebés se desenvuelven para dialogar e intercambiar significados, de manera que estos son espacios que estimulan a los padres y los bebés para leer no convencionalmente (Casa de la Literatura Peruana, 2021).

Sin embargo, debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, bebés, familias y servicios tuvieron que migrar a otras plataformas para poder brindar los servicios de lectura. Por lo tanto, según podemos apreciar en la página web de la Casa de la Literatura Peruana, las actividades del programa bebetecas migraron de la presencialidad a la virtualidad por medio de transmisiones de las actividades en facebook (Casa de la Literatura Peruana, 2021).

En consecuencia, cabe recalcar que otra de las modalidades que está al alcance de los niños para aprender a leer no convencionalmente es a través de los dispositivos móviles. Según Martínez (2017), la tecnología acerca a los bebés y niños a realizar una “lectura digital” cuyas particularidades están caracterizadas por ofrecer al bebé y a los niños una participación interactiva a través del audio y video, a la vez que permite diversas modificaciones para que el lector sea el protagonista de la historia, además de que las propias aplicaciones cuentan con un sinfín de variaciones para que adultos y niños puedan modificar las historias como prefieran; por ejemplo, modificar las configuraciones del cuento para que el adulto sea el que grabe su voz de manera que narre la historia haciendo de esta experiencia, más cercana para el bebé/niño. Además, como menciona la autora, estos aparatos pueden ser de gran utilidad para niños y bebés que presenten alguna discapacidad.

No obstante, la misma autora recalca que la exposición excesiva de los niños a la lectura digital acarrea más desventajas que ventajas, pues la autora menciona que los bebés y los niños necesitan del contacto físico y directo de los cuidadores para que les lean y así crecer y reforzar en el vínculo.

Para finalizar esta sección, se destacará con mayor profundidad estos aspectos de cómo se deberá realizar la mediación lectora en este grupo etario

en el segundo capítulo. Ahora, resaltaremos cuáles son las particularidades que caracterizan la lectura en el grupo de niños de 3-5, cuyo ejercicio de lectura no convencional sucede, además, en otros espacios como: el colegio, las bibliotecas, etc.

1.3.2 La lectura no convencional de 3-5 años

Hacia este rango de edad, es importante recalcar que la lectura no convencional sigue siendo la manera predominante en la vida de los niños; pues, como se mencionó anteriormente, el bebé y el niño ya han sido estimulados a través del contacto íntimo con sus cuidadores cercanos a través de las palabras, los juegos, las rimas, canciones, etc.

Por lo tanto, lo que marcará la diferencia en este periodo, será el ingreso a las aulas y la progresiva movilización de los niños hacia descubrir nuevos espacios de lectura. Asimismo, es menester tener en cuenta la realidad actual sobre cómo la Educación Básica Regular (EBR) está afrontando el contexto de pandemia por COVID-19 de manera que sea de conocimiento cómo los niños a esta edad están leyendo no convencionalmente en las aulas de Educación Inicial; puesto que, como todos lo entienden, según el documento normativo Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de educación básica (2020), la educación en nuestro país en todas las modalidades migró de ofrecer un servicio presencial a uno no presencial y, en algunos lugares, semipresencial.

Ello provocó que tanto escuelas como padres de familia se conectaran a través de diversos medios de comunicación y plataformas, simulando un aula de clases en la virtualidad; de ello se infiere que los niños se han visto expuestos a aprender a leer no convencionalmente en la virtualidad. De esta manera, podemos observar esfuerzos como los realizados por el Ministerio de Educación (MINEDU) al crear la plataforma virtual “Aprendo en casa”. En esa web, podemos visualizar un sinnúmero de recursos para el segundo ciclo de EBR, tales como cuentos en formato PDF, adivinanzas, trabalenguas, canciones, rimas, entre otros. Aquellos recursos se encuentran a libre disposición del maestro y los

cuidadores para poder dar de leer a los niños; a la vez que encontramos manuales para los docentes en cuánto cómo pueden aplicar los recursos (Aprendo en casa, 2021).

Por otro lado, es importante aclarar que durante el proceso de escolarización y teniendo la libre disposición de los libros y otros formatos de lectura en el aula, los niños realizan diversas formas de interacción individualmente y en colectivo; por ello, a continuación, se presentarán las diversas formas que los niños tienen de interactuar con los libros, a la vez de las que realiza el docente en el aula.

En primer lugar, presentamos la denominada lectura compartida cuya particularidad consiste en que, según Cassany y Aliagas (2009), un lector le lee a un menor intercambiando en ese diálogo significados, lo cual acrecienta el desarrollo intelectual de los menores y de la comunidad. Además, este “co-lector”, es un aliado con quien el niño pueden conversar y compartir anécdotas personales, experiencias, opiniones sobre sí mismo y sobre el mundo.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, el aliado que le lee a los niños podría ser tanto un adulto como un niño que ya puede decodificar la escritura, alguien mayor con quien pueda compartir su experiencia de vida: Un abuelo, un mediador de lectura (cuyo concepto abordaremos más adelante, un compañero, un amigo de la misma edad o mayor, un padre, un maestro, entre otros y con quien pueda conversar en torno a lo que se le está leyendo.

Asimismo, como ya veníamos exponiendo anteriormente, se infiere que puede realizarse una lectura compartida entre dos niños que manejan los códigos de la lectura no convencional. Así, sería totalmente válido aclarar que un niño realiza una “lectura no convencional compartida” con un compañero del aula o un miembro de su familia que no sabe aún leer, pues en ese momento intercambian significados de algunas palabras que conocen, las imágenes que en el libro existen, leyéndolas, tratando de comprenderlas, realizando hipótesis y dialogando en torno a una situación similar que hayan vivido.

Sin embargo, a pesar de ser totalmente válido el tipo de “lectura no convencional compartida”, es necesario recalcar que el valor de la lectura compartida radica en que es un lector adulto, mayor que el niño y que sepa leer, pues este sabrá cómo llevar a la reflexión al niño o continuar con lo que habría planeado en su programación curricular, de ser maestro. Por lo tanto, podemos concluir que la lectura compartida tiene como principal aliado al adulto que le lee al niño.

En segundo lugar, presentamos la lectura en voz alta, la cual, según Cassany (2007), la lectura en voz alta es una actividad que tiene muchas críticas en cuanto a cómo se ha llevado a cabo para enseñar a leer a los niños y jóvenes, puesto que las experiencias de lectura se han caracterizado por el temor a equivocarse. No obstante, llevándola de manera adecuada, la lectura en voz alta puede ser muy enriquecedora, puesto que consiste en comunicar un texto y permitimos desarrollar habilidades para la negociación, puesto que la persona que lee tendrá que manejar una serie de destrezas para capturar la atención del público, adaptarse a sus necesidades e implicarlos en ese contexto.

Además, el autor afirma que la lectura en voz alta implica que desarrolle capacidades para la expresión verbal y paraverbal. De esta manera, la persona que lee a los niños y estos se cautivan al aprender una manera de leer totalmente distinta a la que está acostumbrado cotidianamente. Cassany (2007) define a este rol, como el de mediador de lectura y a la lectura en voz alta como una situación comunicativa en la que tanto locutor como interlocutores intercambian y construyen sentidos alrededor del “objeto libro”, medio por el cual dan de leer a los niños y estos se familiarizan con la lectura.

Hasta el momento, hemos abordado dos tipos de lectura que involucran la interacción con otros. De ambas, podemos concluir que la lectura compartida y la lectura en voz alta cuentan con una similitud y es la existencia de un diálogo entre la persona que lee y la que lee con ayuda de este y, también, por el contrario, encontramos una diferencia en tanto a que la lectura en voz alta tiene un gran potencial pedagógico y que esta marca la diferencia en tanto a la lectura compartida por considerarse como una experiencia casual que dos personas

comparten de manera espontánea. Así también podríamos deducir que la lectura en voz alta es un tipo de lectura compartida, pero formal.

En tercer lugar, y distanciándose de la categoría “interacción con otro”, se encuentra la lectura independiente, la cual “se entiende como la posibilidad que tiene el sujeto de encontrar independientemente el valor del signo y su mensaje, lo cual se da mediante el desciframiento de la representación convencional” (Ramírez y De Castro, 2013, p.15). De ello, se colige que, de manera autónoma, será el niño quien interprete las palabras, las imágenes y realice, en consecuencia, inferencias, hipótesis, opiniones sobre lo que ha leído sin la interferencia de una tercera persona; en este momento solo participan el niño y el libro.

Por otro lado, es importante recalcar que los niños en educación inicial no leerán convencionalmente el texto escrito; pero sí podrán realizar una lectura independiente no convencional sobre el texto a través de las imágenes que vean y algunas palabras que puedan ser capaces de reconocer. Lo beneficioso de esta manera de leer que tienen los niños es que serán capaces de explorar, comparar, comprender, detenerse a releer una y otra vez los “objetos libro” que estén a su alcance para apropiarse de ellos, habituándose a la práctica social que es leer y reforzando la idea de que el libro tiene una función comunicativa.

En cuarto lugar, identificamos la lectura digital. Según Kriscautzky (2019) vivimos en una época (siglo XXI) en la que los niños desde muy pequeños están expuestos a interactuar con aparatos tecnológicos que manejan sus padres y eventualmente ellos en la cotidianidad; por ende, la práctica social de la lectura también está mediada a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Según Kriscautzky (2019), en el pasado, los niños tenían que esperar el momento para que el adulto les lea un cuento; pero gracias a las TIC, esta experiencia puede ser inmediata si es que los niños cuentan con un dispositivo tecnológico; lo cual implica un nuevo paradigma, ya que los niños comprenden lo que significa leer incluso antes de ingresar a la escuela y refuerzan en casa o

en la escuela la idea de que la lectura es una práctica social y cuenta con una función comunicativa. De tal manera que esta debe ser tomada en consideración por las escuelas para reforzar la lectura.

En consecuencia, ello tiene mucha relevancia en el contexto educativo en el que vivimos ahora, pues las TIC acercan a los niños al aprendizaje y los maestros pueden hacer uso de los recursos de la web para poder reforzar la lectura no convencional.

Finalmente, presentamos la mediación lectora; la cual, según Munita (2014), consiste en las diversas estrategias y actividades intencionadas que marcan el camino del hábito de la lectura como práctica social, resaltando sobre todo que estas actividades son planificadas y cuentan con un sentido; por lo tanto, la mediación lectora no es una actividad que se caracterice por ser espontánea o inmediata, sino que marca un recorrido intencionado y planificado para que los lectores se inmiscuyan en la práctica social y cultural de la lectura.

Según el propio autor, la mediación lectora tiene por finalidad facilitar y realizar mediaciones entre el libro y los lectores y es quien pone en marcha “mediaciones” para que el lector realice prácticas lectoras y no solo facilite el acceso al libro.

De lo mencionado, podemos inferir que la mediación lectora tiene como objetivo marcar un camino lector; en este caso, a los niños de 3 a 5 años reforzando la lectura no convencional. Según Munita (2014), los escenarios en los que la mediación de lectura se realiza son diversos, las bibliotecas, las escuelas y en el propio ámbito familiar, siempre y cuando esta tenga como finalidad marcar un recorrido lector y estas mediaciones cuenten con objetivos. Asimismo, podríamos identificar el espacio de la virtualidad como otro escenario en el que se realizan mediaciones lectoras; como aclaramos anteriormente, tanto docentes como padres de familia utilizan las TIC para conectarse, brindar y recibir educación; en ese espacio, la mediación lectora también está presente.

Asimismo, encontramos otras maneras de mediación lectora. Según Casa de la Literatura Peruana (2017), es lícito que el camino lector de un bebé esté

marcado por una interacción con el libro como juguete, pues esto simboliza la construcción de significado a través de la imaginación y esta es lícita en tanto el bebé se familiariza con el libro manipulándolo e inmiscuyéndose en la exploración y la construcción de la historia. Poco a poco, esta interacción con el libro y el otro se acoplará a las maneras de interacción social que se tiene con el libro como pasar las páginas, detenerse a contemplar las imágenes, entre otros. Pero ¿Qué sucede cuando la interacción es de manera virtual? ¿Cómo se realiza la mediación lectora?

Casa de la Literatura Peruana (2017) afirma que es importante recopilar las canciones de cuna, rimas, poesía, relatos de la tradición oral para empezar; estos no necesariamente dependen del soporte de un libro, por lo tanto, padres de familia, niños y maestros pueden comenzar a desarrollar lectura no convencional poniendo en práctica las alternativas anteriormente mencionadas. Así también, se podría agregar leerles cuentos a los niños con el libro en las manos; para acoplarlas a la virtualidad, estas pueden ser integradas en la planificación y ser parte de las mediaciones que realice el maestro para trazar el camino lector de los estudiantes; se podrían observar sesiones en las que la maestra canta, recita poesía, cuenta relatos con apoyo visual frente a la pantalla para todos sus alumnos y así realizar mediaciones lectoras virtualmente.

Finalmente, identificamos cuatro maneras distintas que describen cómo los niños leen y aprenden a leer de manera no convencional: La lectura compartida, la lectura en voz alta, la lectura individual, la lectura digital y la mediación lectora. Cada uno con un procedimiento distinto y actores diferentes.

CAPÍTULO 2: MEDIACIÓN LECTORA

En el presente capítulo ahondaremos sobre el concepto de mediación lectora, presentando sus particularidades más resaltantes, las etapas que comprende y las características de los docentes mediadores.

2.1 Concepto de mediación

El término “mediación”, según Martínez (2009) es utilizado actualmente en diferentes contextos y con diferentes significados en cada uno. De tal manera, podemos encontrar el significado de la palabra “mediación” en el ámbito jurídico, político, educativo, entre otros.

En el ámbito de la educación, según Escobar (2011) el término “mediar” aparece debido a los estudios en psicología de Vigotsky quien define la mediación como la manera por la cual los individuos, a través de la enseñanza, logran el aprendizaje social. Este aprendizaje es mediado por procesos cognitivos superiores a través del lenguaje, el pensamiento simbólico y el manejo de códigos.

Asimismo, Tebar (2003) citado por Escobar (2011) afirma que “la mediación es un concepto social porque implica transmisión de cultura, códigos, valores y normas; tiene una dimensión educativa porque actúa con intención de intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos” (p. 60). En consecuencia, la mediación como parte del proceso pedagógico tiene la finalidad de que los estudiantes construyan significados a través de la transmisión cultural por medio de la enseñanza y el acompañamiento a la dinamización de los procesos cognitivos de los alumnos.

De esta manera, se comprende que el término mediación es un constructo variable de acuerdo al campo de estudio y que puede complementarse para dar sentido a poner en acción procesos psicológicos a favor del aprendizaje.

2.1.2 Concepto de Mediación lectora

Según la Casa de la Literatura Peruana (2016) la mediación lectora consiste en el acompañamiento, la construcción y el aliento que el docente mediador realiza con la finalidad de elaborar un camino lector para los estudiantes. En consecuencia, la mediación lectora busca que los niños construyan una identidad lectora activa la cual es planificada y motivada por el docente mediador quien a través de la interacción social y emocional pondrá en marcha situaciones de aprendizaje que enriquezcan la lectura no convencional.

Asimismo, para conceptualizar la mediación lectora, o también lectura mediada, es preciso resaltar el rol del mediador de lectura quien dirige las sesiones de mediación lectora. Según Munita y Riquelme (2011):

A la luz del concepto vygotskiano de “mediación”, podemos entender al mediador de lectura como un adulto que facilita los primeros acercamientos del niño al libro, en un proceso en el que priman la afectividad y la creación de un momento de lectura acogedor y gratificante. Allí el mediador demuestra su propia dicha de leer para sembrar ese deseo en el otro, en este caso el niño y sus reducidas experiencias de lectura (p. 237).

Entonces, se destaca el rol del mediador de lectura como un agente al cual, más allá de su experticia como docente, se recalca su identidad como lector, conjugando estas dos identidades: Maestro y lector para propiciar sesiones de mediación lectora que sean asertivas, brindando un espacio cómodo y agradable para que los niños puedan interactuar entre ellos y con los libros; de tal manera, los niños pueden expresar sus sentimientos y pensamientos en torno a lo que el mediador, con entusiasmo y motivación, le ha dado de leer incentivando y vinculando al niño con la lectura.

Por otro lado, Petit (1999) manifiesta que la dimensión afectiva de los mediadores es fundamental para que las lecturas que medie estén impregnadas de su propia pasión por leer y este a su vez se contagie a los demás. Además, es también en el intercambio entre los propios niños y con los mediadores que surge el gusto por leer, pues los niños cuentan con una persona que los invita a aventurarse a descubrir historias y saberes; sobre todo a aquellos para quienes

el inmiscuirse por la cultura letrada es difícil o simplemente no están acostumbrados al contacto con ella.

Como hemos podido leer, el concepto de mediación lectora no estaría completo sin mencionar la intervención del docente como mediador de lectura cuya identidad tanto como maestro y lector se conjugan para poder brindar espacios agradables en los que suceda la mediación lectora.

Además, la mediación de lectura según Sandoval y Landaverry (2019) es definida de la siguiente manera: “Esta actividad puede definirse como un acto intencionado, programado a largo plazo [...]” (p.110) En consecuencia, se colige que la lectura mediada es una sesión con un objetivo y que se encuentra en la programación curricular de la maestra, por lo tanto, planificada; la mediación lectora niega ser una actividad espontánea sin finalidad, cuando estemos frente a una sesión que se da de esa manera, nos estaríamos refiriendo a una espontánea lectura de cuentos que sucedió en el momento.

A continuación, en el siguiente apartado se describirá la diferencia entre promoción lectora, animación lectora, narración de cuentos y mediación lectora con la finalidad de no confundir los conceptos en ellos, pues cada uno tiene finalidades diferentes.

2.2 Diferencia entre promoción de la lectura, animación a la lectura, narración de cuentos y mediación lectora.

Con la finalidad de aclarar y diferenciar los conceptos para no confundirlos tanto en la teoría como en la práctica, pues si bien es cierto que todos involucran la práctica de la lectura; sus alcances, finalidades y formas de llevarse a cabo difieren. Por lo tanto, se detallarán cada uno de ellos a continuación.

En primer lugar, según Pernas (2009), la promoción de la lectura es un proceso organizado y con un propósito, el cual comprende una serie de acciones ordenadas desde el diseño de una política nacional o institucional hasta la puesta en marcha de acciones articuladas que respondan a enlazar las demandas

sociales, los fines, los programas y los bienes a la población en torno al libro y a la lectura; este último a través de actividades y programas de fomento a la lectura de manera que esta sea vista como una práctica cotidiana y accesible para todos.

Así, la ciudadanía se beneficia de actividades articuladas que lo acercan a la lectura; estas actividades incluyen la animación de la lectura, por ejemplo.

Asimismo, según De Cárdenas y Rodríguez (2008) para llevar a cabo la promoción de la lectura en un determinado espacio geográfico es necesario que el plan a realizarse esté contextualizado para responder a las demandas culturales.

En el Perú, el Ministerio de Cultura tiene como una de sus política fundamentales la “Política nacional de la lectura, el libro y las bibliotecas”, la cual tiene como propósito definir los ejes, objetivos y lineamientos de trabajo para el fomento del libro y la lectura, así como la actividades que deben realizar las bibliotecas para el fomento de la lectura, entre ellas, encontramos tanto actividades de animación y mediación lectora, así como la constante formación y capacitación de bibliotecarios y mediadores de lectura (Ministerio de Cultura, 2018).

En segundo lugar, se encuentra la animación a la lectura, la cual según Jimenez (2012), esta es una actividad relacionada a acercar al niño a la lectura de textos impresos en un escenario en estrecho vínculo con la escuela y la biblioteca. Su objetivo principal es ante todo el entretenimiento con la finalidad de generar en los niños la satisfacción por la lectura; siendo el juego el ingrediente principal en todas las actividades de animación lectora y la construcción de un hábito lector a partir de la motivación del que anima. Estas actividades pueden ser desde buscar un libro o dramatizar historias y no solamente se centra en leer un libro.

Por el momento, podemos concluir que promoción y animación lectora son términos completamente diferentes y que, en palabras de Robledo (2017) “La promoción se considera un campo más amplio que involucra estrategias y

acciones de tipo político, económico, administrativo, mientras que la animación se relaciona directamente con los materiales” (p. 20-21). En consecuencia, la animación de la lectura se considera como una acción que forma parte de las estrategias para la promoción de la lectura, pues la animación está vinculada con los materiales de lectura y los lectores, por consiguiente, su alcance es más específico.

En tercer lugar, se encuentra la narración de cuentos, cuyo concepto, según Tejerina (2010) las acciones: “contar un cuento” con “leer un cuento en voz alta” son totalmente diferentes y la confusión está ampliamente extendida. Asimismo, Fernández (2012) afirma que el acto de leer respeta estrictamente, sin adecuaciones, lo que está en el texto; en contraste, la narración oral es una actividad flexible, en la que el narrador tiene la libertad de adaptar el texto y adaptarlo como guste.

Por otro lado, Jiménez (2018) manifiesta que, desde la perspectiva de las artes escénicas, la narración oral se comprende como un acontecimiento en el que el manejo corporal interpreta diversas acciones en un tiempo y espacio determinados compartidos con los espectadores.

En ese sentido, podemos concluir que la narración es un acto en el cual no se necesita del apoyo de un libro; en cambio, para leer en voz alta, es imprescindible que el texto en el libro sea leído.

En cuarto lugar, como se conceptualizó anteriormente, la mediación de lectura es una actividad con una finalidad específica, programada (Landaverry y Sandoval, 2019) que tiene como objetivo construir un camino lector en los niños a través actividades planificadas en las que el docente involucra su identidad lectora de manera que se cree un vínculo afectivo/emocional entre el libro, la lectura y los niños (Petit, 1999; Munita y Riquelme, 2011).

Es fundamental aclarar los conceptos anteriormente mencionados, pues, como se han estudiado, cada concepto tiene particularidades distintas, aunque

complementarias; por lo tanto, no se debe confundir su naturaleza en el campo de la teoría y la práctica.

A continuación, se mencionan las etapas que comprende la mediación lectora.

2.3 Las etapas de la mediación lectora

En este apartado se presentarán los momentos que conforman la mediación lectora; estos son: Planificación, inicio, desarrollo y cierre/después de la mediación lectora. A continuación, se detallarán con precisión para que el lector pueda tener una comprensión amplia referente a lo que implica realizar una sesión de mediación lectora.

2.3.1 Planificación

En primer lugar, es importante recalcar el contexto en el que el mediador de lectura se encuentra para realizar sus sesiones. Así lo explican Vergara y Reyes (2021):

La mediación de la lectura supone pensar en un gran abanico de prácticas posibles según el lugar, tiempo y espacio en el que se desarrolla. No es lo mismo mediar un libro álbum con niños, adultos o ancianos, mucho menos si están insertos en contextos educativos formales o no. Tampoco es lo mismo si pertenecen a pueblos originarios, a comunidades migrantes, personas con capacidades diferentes o que residen en centros privados de la libertad (p.9).

Respecto a ello, podemos resaltar que estudiar el ambiente sociocultural del espacio geográfico en el que el mediador se encuentra es de vital importancia para brindar mediaciones de lectura contextualizadas, teniendo en cuenta el idioma materno, el respeto y la acogida a las producciones literarias de la comunidad y sus tradiciones orales principalmente y, sobre todo, a la historia de cada persona a la que se le está ofreciendo la lectura en voz alta; recoger esos sentimientos y percepciones hará que el trabajo del mediador sea asertivo, sin caer en ambigüedades, faltas de respeto o incomprensiones por el vocabulario según la edad, por ejemplo.

En ese sentido otro aspecto a tomar en cuenta es, según Robledo (2017) es la evaluación y/para la selección de los libros, pues es imperativo que los textos que se elijan cuenten con “Calidad estética, calidad literaria, calidad en la precisión y veracidad de la información, calidad editorial” (p.21). Por ende, siguiendo con Robledo (2017) el primer paso para seleccionar libros es evaluar la calidad de este, teniendo en cuenta los estándares que se mencionaron. Posteriormente, la selección de libros es una actividad que implica una mirada meticulosa, teniendo en cuenta criterios adecuados a la finalidad con la que utiliza el libro, a la población de lectores que convoca, a los usuarios que explorarán los libros.

Asimismo, Cárdenas, A. y Gómez, C. (2013) sostienen que durante el proceso de selección de libros no es conveniente determinar estrictamente qué libros deben ser para específicos rangos de edad, puesto que lo que la finalidad de la mediación lectora es que los niños se vinculen, exploren y jueguen con los diversos libros que se les ofrecen. Por lo tanto, la labor del mediador es acompañar y respetar la elección de los niños en cuanto al libro escogido, sin restringir el acceso a leerlo. Por ende, las clasificaciones de los libros por edad sirven como referente pues, al fin y al cabo, son los maestros mediadores quienes conocen qué libros podrían dar de leer a los niños acorde a sus intereses sin que ellos pierdan el entusiasmo o se aburran.

Otros aspectos a tener en cuenta para la planificación de las sesiones de mediación lectora en cuanto a la selección de libros para lectores iniciales según Barra, Mendive y Ow (2018) es tener en cuenta los criterios según dos puntos de vista: 1) El libro como herramienta cultural y 2) El libro como objeto material.

En cuanto al primer criterio, las autoras resaltan dos clasificaciones más de las cuales se desprenden 1.1) El ámbito de uso; en cual encontramos los ámbitos de uso a) Ámbito de uso Literario, dimensión en la que encontramos los géneros de libros tales como: El libro ilustrado, el libro álbum, la narración sin palabras o libros mudos, el relato Kamishibai, poemas y canciones y folclor poético. Por otro lado, el siguiente ámbito de uso es b) El ámbito de uso no

literario, en el cual encontramos libros de desarrollo de contenidos, libros de conceptos y libros de escenas.

En cuanto al segundo criterio, 2) El libro como objeto material; encontramos dos clasificaciones que se desprenden de la misma, las cuales son: 2.1) Lenguajes o modos semióticos y 2.2) Medios o soportes de producción.

Dentro de la primera clasificación, encontramos dos más: 2.1.1) Recursos de lenguaje verbal el cual resalta libros con las siguientes características resaltantes: Referencia a lo impreso/Metaficción, referencia intertextual, secuencia narrativa convencional, secuencia repetitiva, rimas, onomatopeyas y vocabulario. La otra clasificación: 2.1.2) Recursos del lenguaje visual, cuyas características son: Fotos, imágenes realistas, objetivas o naturalistas, imágenes genéricas-empáticas e imágenes de extrañamiento.

Asimismo, en cuanto a la segunda clasificación 2.2) Medios o soporte de producción, encontramos libros con criterios tales como: 2.2.1) Soporte, el cual muestra dos clasificaciones: Digital e impreso 2.2.2) Material, cuya características pueden ser: Papel, cartón, tela o plástica 2.2.3) Tamaño, pequeño, gigante y convencional y 2.2.4) Recursos de interacción, encontramos libros tales como: Libro con sonidos; libro con texturas; libro con solapas-lengüetas - agujeros; libro con pictogramas; libro troquelado; libro acordeón; libro objeto y libro convencional.

Por lo anteriormente expuesto, Swartz (2010) menciona lo siguiente en cuanto a la importancia de mostrar a los niños la variedad de textos que existen: “Exponer a los alumnos a una gran variedad de textos les permite entender que la gente lee textos por varias razones: para informarse, para aprender o, simplemente, para disfrutar” (p. 53). De esta manera, el mediador selecciona los libros cuyos criterios están acorde al tipo de contenido que quiere enseñar.

Asimismo, teniendo en cuenta la gran variedad de libros con sus propios criterios de clasificación, se destaca que el docente mediador de lectura, tenga en cuenta la intención pedagógica que se haya propuesto en la planificación semanal o diaria; específicamente, como mencionan Barra, Mendive y Ow (2018)

“[...] se sugiere planificar la lectura de un mismo libro durante una semana diversificando cada día la habilidad del lenguaje que se quiere estimular” (p. 88). En el caso expuesto, es la dimensión del lenguaje una competencia que se quiere desarrollar, teniendo en cuenta la frecuencia de exposición al libro para el logro de las habilidades; por ello, se destaca tener expuesto el libro en el aula y leerlo más de una vez para que los niños se apropien de la lectura y el aprendizaje.

Por otro lado, es importante planificar las condiciones para realizar la mediación lectora en voz alta. Según Sanjuán (2020) Estas son: El tiempo, el espacio y el “Érase una vez”, es decir, el momento del cuento propiamente. En cuanto al tiempo, es importante que la mediación lectora en voz alta se realice sin prisas, por lo tanto, esta debe ser programada. En cuanto al espacio, el momento del cuento debe realizarse en un espacio delimitado, que se diferencie de otros espacios, como el de juegos, y donde encontremos libros al alcance de los niños, además de contar con mobiliario que permita el acceso al libro con total libertad; además de brindar un entorno acogedor con cojines, luces y mascotas, de peluche, por ejemplo. Finalmente, en cuanto al momento de contar el cuento, “Que sea, pues, un espacio de calma, escucha, tolerancia; una escuela de encuentro con el mundo y con los demás” (p. 21).

Para finalizar, se recalca que el docente mediador, conozca el libro antes de leerlo para saber si es adecuado o no al público y preparar los recursos poéticos, emocionales, los recursos verbales, no verbales y paraverbales que utilizará (Sanjuán, 2020).

2.3.2 Inicio

Al llevar a cabo la mediación lectora en voz alta, es importante saber cómo motivamos a los niños a engancharlos con el texto. A continuación, se mencionan algunas de las consideraciones a tomar en cuenta para comenzar la lectura en voz alta

En primer lugar, un aspecto a tener en cuenta es que se haga una presentación del libro: Mostrando la portada, invitándolos a observar el libro con atención, leyendo el título, el autor y deteniéndose en las ilustraciones; asimismo, es importante realizar una introducción del libro preguntándole a los niños en base a la portada y el título de qué creen que trate la historia, esta tertulia antes de leer la historia alentará a los niños a estar atentos a la información para constatar su hipótesis inicial (Swartz, 2010).

En segundo lugar, para iniciar la lectura y “romper el hielo” utilizar objetos cotidianos, tales como juguetes, utensilios de cocina, objetos naturales que estén relacionados con la historia a contar o también títeres de todo tipo: guantes, títeres de dedo, títeres de palos, entre otros (Sanjuán, 2020).

2.3.3 Desarrollo

Durante el momento de leer el texto en voz alta, el mediador de lectura debe tener en cuenta la manera cómo lee a los niños: Los recursos verbales, no verbales y paraverbales que utiliza, la manera cómo presenta el cuento y la actitud que tiene frente a este, entre otros. A continuación, los mencionaremos.

En primer lugar, la actitud frente al libro es una de las características del docente mediador para que los niños aprendan a acercarse al libro de manera asertiva y autónoma. Por ello, durante la lectura, es esencial que el mediador lea en voz alta mostrándoles a los niños el libro a una proximidad cercana, enfatice el cómo pasar las páginas e invite a los niños a observar las ilustraciones (Swartz, 2010).

En segundo lugar, el mediador debe leer respetando el ritmo de lectura que determina el niño, esto puede conllevar a releer un mismo párrafo para comprenderlo mejor o para disfrutarlo; además, se debe leer el texto respetando las palabras particulares que propicia (Emilia, 2020).

En tercer lugar, y ligado a lo anteriormente mencionado, es importante fomentar la participación de los niños realizando pausas para invitarlos a

compartir experiencias personales, validando sus comentarios, cuestionamientos y curiosidades; de esta manera, conectamos el texto con la vida personal del niño y enriquecemos la experiencia (Swartz, 2010).

Así también, como mencionan Ellis y Mourão (2021) “Read-aloud talk enables meaningful interaction, participation and interpretation between the teacher and the children and between the children themselves. It provides access to rich, contextualised language and resembles ‘childdirected speech’ which supports and scaffolds the children’s understanding”¹ (p. 25). Esta charla durante la mediación lectora permite que los niños generen sus propias opiniones y discutan entre ellos sus percepciones en torno a la lectura.

En cuarto lugar, el docente debe tener en cuenta los recursos del lenguaje no verbal y paraverbal. En cuanto al lenguaje no verbal, según Sanjuán (2020), es importante que el mediador muestre expresividad a través de los gestos enfatizando las emociones de manera natural al momento de leer el texto. Por otro lado, en cuanto a la dimensión paraverbal, Sanjuán (2020) menciona que es importante destacar la dimensión lúdica al cambiar nuestras voces en base al personaje de un cuento, tener en cuenta los acentos de los personajes si son de un país determinado, por ejemplo.

Asimismo, Kerry-Moran (2016) menciona que el docente mediador, para alejarse de la uniformidad al leer en voz alta, debe jugar con el tono y volumen de su voz intercalando entre los altos, medios y bajos, de modo que se resalten los actos y los personajes; asimismo, el docente debe leer a un ritmo intermedio, estableciendo contacto visual, tomando en cuenta los momentos de silencio, no rápido ni lento para que los niños puedan entender lo que dice o no se cansen de escuchar. De esta manera, el momento de lectura en voz alta se vuelve en una ocasión especial en la que se disfruta de cada palabra contada.

¹ La lectura en voz alta permite interacciones significativas, participación e interpretación entre los niños mismos y la maestra con los niños. Ello provee acceso a un lenguaje rico y contextualizado y se asemeja al “discurso dirigido al niño” que apoya y refuerza la comprensión de los niños.

Finalmente, antes de terminar la historia, el mediador puede preguntar a los niños cómo cree que terminará la historia, de manera que los niños generen hipótesis sobre cómo creen que terminará (Swartz, 2010) De esta manera, el docente genera sorpresa y expectativa en torno al desenlace.

2.3.4. Cierre/ Después de la mediación lectora

Finalmente, al concluir la lectura en voz alta, el mediador propone algunas actividades después de leer el texto, además de la realización de una serie de acciones después de la lectura. A continuación, las mencionaremos.

En primer lugar, inmediatamente después de leer el texto en voz alta, se recomienda que el docente esté atento a las expresiones emocionales que suscita la lectura del cuento en los niños, que valide y brinde un espacio de contención que eventualmente guíen un diálogo entre el docente y los niños. Tal como lo menciona el Cárdenas, A. y Gómez, C. (2013):

[...] la hora del cuento” no debe concluir con preguntas cerradas, a la manera de un examen o una comprobación de lectura, puesto que muchas veces el libro se cierra y los lectores se quedan sintiendo las emociones que suscitó, reinterpretándolo y asociándolo con sus experiencias. Es importante respetar tanto los comentarios infantiles —aunque muchos de ellos aparentemente no guarden relación con el contenido de la historia— como su derecho a guardar silencio una vez concluida la lectura (p.30).

Por lo tanto, al abrir el diálogo en torno a la lectura, los niños pueden entablar una discusión en torno a las emociones movilizadas, brindar sus opiniones, expresar sus sentimientos o compartir su apreciación estética y crítica en torno al contenido textual y gráfico. De esta manera, al compartir sus ideas, experiencias, emociones y apreciaciones, los niños se nutren mutuamente para construir y reconstruir, a través de sus reflexiones, interpretaciones.

Por otro lado, también es importante recalcar que si la sesión de mediación lectora en voz alta está sujeta a otros objetivos del plan de estudios, a través de actividades de seguimiento (en el momento de cierre) que permitan el pensamiento y la reflexión de los niños se podrá establecer otros aprendizajes además de la lectura en sí misma (Ellis y Mourão, 2021). Por ejemplo, Gillanders

y Castro (2011) afirman que la dramatización de un cuento leído una vez o releído más veces afianza su vocabulario y la comprensión lectora. Por ende, si el propósito pedagógico de la sesión de mediación lectora está ligada al logro de otros desempeños, las actividades de seguimiento pueden tomarse en cuenta. Asimismo, realizando actividades de arte, escritura u otros derivados a la lectura del texto (Swartz, 2010).

Por último, en cuanto a lo que se realiza después de la mediación lectora en voz alta son dos acciones en concreto a continuación:

En primer lugar, es importante que el mediador de lectura lea en más de una ocasión el mismo texto, pues de esta manera los niños se adentran a la lectura y hallan otros aspectos que no habían contemplado gozando la lectura de otra forma (Swartz, 2010).

En segundo lugar, y finalmente, se recomienda que, luego de terminar por completo las actividades de cierre, el docente mediador mantenga accesible el libro que se leyó para que puedan manipularlo, realizando lecturas independientes o en voz alta y, en consecuencia, disfrutando volver a ese momento; de esta manera se estarán formando como lectores autónomos (Swartz, 2010).

A continuación, se muestra un cuadro resumen que sistematiza cada etapa y menciona sus características.

Tabla 2:

Sistematización de cada etapa

Etapa	Características
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un estudio del contexto sociocultural. • Evaluar y seleccionar libros de acuerdo con criterios estéticos, literarios, precisión de

	<p>información, veracidad y calidad editorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intención pedagógica. • Organización en cuanto al tiempo y espacio. • Conocer el libro antes de leerlo en voz alta.
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el libro: Mencionar la portada, leer el título, el nombre del autor e ilustrador. • Invitar a los niños a realizar hipótesis en torno a las ilustraciones. • Utilizar elementos como títeres u otros objetos relacionados a la lectura como motivadores.
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar la lectura del libro: lectura de izquierda a derecha, proximidad, observar las ilustraciones y pasar las páginas cuidadosamente. • Respetar el ritmo de lectura que determina el niño. • Fomentar la participación de los niños para compartir anécdotas relacionadas a las situaciones que se describen en el texto. • Jugar con los recursos del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal. • Jugar con el tono y volumen de voz de acuerdo con situaciones y personajes. • Antes de terminar de leer el texto, realizar preguntas sobre cómo creen que terminará.

Cierre/Después de la mediación lectora

- Estar atento a las emociones que movilizó el texto y validarlas.
- Abrir el diálogo en torno al texto leído.
- Realizar actividades de seguimiento en concordancia al objetivo de la sesión.
- Leer más de una vez el mismo libro.
- Luego de la actividad, colocar el libro al alcance de los niños para que puedan acceder a ellos y releerlos.

En resumen, la mediación de lectura en voz alta se comprende como una actividad planificada, programada, con sus finalidades, propias etapas y con una lista de características que el docente mediador de lectura debe contar para poder realizarla, en ese sentido, el mediador es un experto en el arte de leer en voz alta y en la evaluación y selección de libros de acuerdo con el grupo etario con el que trabaja. Este proceso tiene como finalidad que los niños se acerquen al mundo letrado, sin obligarlos a realizar una lectura convencional y que lo aprecien como un ritual especial de intercambio de palabras y afectos en la que, a través de la actitud e identidad del docente, se construye el camino de los niños como lectores autónomos.

PARTE 2: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación. En este, se expondrán los objetivos de la investigación, sus categorías, el enfoque, el nivel y la población.

De igual manera, se describirán las técnicas de recolección de la información y las técnicas para la organización, el procesamiento, el análisis de estas y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta.

3.1 Enfoque, nivel y método

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque cualitativo, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) busca que el investigador recolecte datos, los analice y en base a ello responda a la pregunta que guía su investigación. Asimismo, este enfoque se caracteriza porque el investigador realiza un acercamiento al fenómeno que estudia y luego realiza conclusiones en torno a este.

Por otra parte, el nivel de la investigación es de tipo descriptivo. Por lo tanto, ello significa que el alcance de la investigación se encuadra en ahondar en cuanto a la descripción de eventos en torno a un fenómeno en específico, mostrando cómo es su naturaleza, cómo se presenta y cómo se desenvuelven las personas en torno al fenómeno estudiado (Díaz y Sime, 2009).

3.2 Presentación de objetivos, categorías y subcategorías

Se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una Institución Pública ubicada en San Miguel? A partir de ello, emergieron objetivos; un objetivo general y dos objetivos específicos, los cuales se mencionan a continuación:

El objetivo general fue: “Analizar cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de 4 años de una institución pública ubicada en San

Miguel”. Los objetivos específicos fueron: (i) Identificar la concepción que tiene la docente sobre la mediación lectora en voz alta. (ii) Describir cómo se realiza la mediación de lectura en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en San Miguel.

Asimismo, se presentan a continuación las categorías y subcategorías de la investigación:

Tabla 3

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Mediación lectora	Mediación lectora Lectura no convencional de 3 a 6 años.
Proceso de mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años	Etapas Recursos Características del docente mediador

3.3 Fuentes e informantes

Según Fernández y Baptista (2014), el informante es aquel que brinda los datos al investigador, estos son seleccionados cuidadosamente pues son clave para obtener información relevante y comprobar la viabilidad del estudio. Así

también, según Díaz, Suárez y Flores (2016), la identidad de los informantes se mantiene en el anonimato por cuestiones de confidencialidad.

Por consiguiente, para motivos de esta investigación, se seleccionó como informante a una maestra del aula de 4 años de una institución pública en San Miguel, pues ella es quien cuenta con los estudios académicos y la experticia requeridas para brindar experiencias de aprendizaje, entre ellas, la realización de mediaciones lectoras que, a su vez, fueron sujetas de observación. Asimismo, se recolectó información respecto a las percepciones y conceptos en torno a la mediación lectora a través de una entrevista, pues es la persona que cuenta con los conocimientos para realizar las sesiones de mediación, conocer su percepción respecto al tema.

3.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el estudio para la recolección de información fueron los siguientes: Observación (Instrumento: Guía de observación) y entrevista (Instrumento: Guion de entrevista). A continuación, se describirá cada una de ellas.

En primer lugar, la técnica de la observación se define como “[...] un registro confiable y válido de comportamientos y conductas manifiestas. Busca describir personas, situaciones o culturas en su espacio natural” (Díaz y Sime, 2009, p. 2). Por lo tanto, se eligió a la observación no participante como técnica para estudiar el comportamiento de la docente en cuanto a la manera que realiza la mediación lectora. Además, se realizaron seis observaciones como mínimo.

Asimismo, la guía de observación, el cual se define como un instrumento cuyo objetivo es organizar sistemáticamente aquellos datos recolectados a través de la observación (Campos y Lule, 2012). En consecuencia, se realizó una guía de observación cuya finalidad fue orientar las observaciones de manera organizada, de modo que no se pierda de vista el foco de lo que se pretende observar (Anexo 1).

En segundo lugar, se realizó la técnica de la entrevista de tipo semiestructurada, la cual, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), consiste en un diálogo que tiene como finalidad recoger información pertinente para la investigación y así conocer los significados que comprende el entrevistador en base a una serie de preguntas predeterminadas o que durante el proceso de entrevista puedan surgir.

Por otro lado, el guion de entrevista es el instrumento que orientó la entrevista semiestructurada, la cual “[...] consiste en un listado de temas o preguntas abiertas que pueden modificarse o ampliarse en el transcurso de la entrevista” (Díaz y Sime, 2009, p. 5). Asimismo, el guion de entrevista es un instrumento flexible y enfocado en la información recogida en relación con los objetivos de la investigación (Taguenca y Vega, 2002). Por consiguiente, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada y flexible cuyo objetivo fue recolectar información sobre la percepción de la docente sobre su concepción de mediación lectora, y la práctica de la misma (Anexo 2).

Así también, el proceso de diseño de instrumentos se realizó teniendo como base el problema de la investigación para desarrollar las categorías y subcategorías, las cuales fueron la base para desarrollar los instrumentos de investigación.

En adición, con anterioridad a la aplicación de ambos instrumentos, estos fueron sometidos a un proceso de validación por parte de dos expertas en el tema a quienes se les envió vía correo electrónico una carta (Anexo 3) para solicitarles la evaluación de los instrumentos a través de una ficha de evaluación (Anexo 4 y Anexo 5).

La primera experta en el tema, la Mag. Carmen Sandoval Figueroa, Docente de la Facultad de Educación de la PUCP, especialista en Primera Infancia, Mediación de lectura y bibliotecas con experiencia en investigaciones orientadas a sus especialidades, evaluó el guion de entrevista (Anexo 1).

La segunda experta en el tema, la Dra. Jessica Vargas D’Uniam, Docente de la Facultad de Educación de la PUCP, especialista en Educación Infantil,

Educación a distancia, TIC y Literatura Infantil y cuya experiencia está orientada a las especialidades mencionadas; evaluó la guía de observación (Anexo 2); de tal manera que ambos instrumentos cumplan con los estándares requeridos para su validez y confiabilidad.

3.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

Para el tratamiento de los datos obtenidos por medio de los instrumentos, se requiere de un cuidadoso trabajo por parte del investigador; por lo tanto, se requiere de la sistematización y clasificación de la información para mantener el orden y la organización (Díaz, Suárez y Flores, 2016).

Según Díaz, Suárez y Flores (2009) para la organización de los datos se requiere de tres procesos: Almacenamiento, codificación y recuperación.

El primero, almacenamiento, tiene como objetivo etiquetar la información, de manera que no se pierda en el momento de analizarla. En el presente trabajo, se etiquetaron las observaciones realizadas y las entrevistas a las docentes (Anexo 6).

La segunda, codificación, “[...] permite elaborar el sistema de categorías, el cual constituye el esquema organizador de los conceptos presentes en la información analizada” (p.45). Para ello, se utilizó una matriz que desagrega en categorías lo observado y dicho en la entrevista por la docente (Anexo 7).

La tercera, recuperación, tiene como propósito que el investigador vacíe la información recabada a través de un organizador o matriz. En consecuencia, se realizó el vaciado de la información a través de matrices para estudiar y analizar la información (Anexo 8).

La técnica que se utilizó para el análisis de la información fue: La triangulación. Según Campos (2009) la triangulación es el método por el cual “[...] se obtiene información de diferentes fuentes y se emplean diferentes teorías y técnicas para recolectar y analizar la información” (p. 600). En consecuencia,

a través de esta, se contrastaron y analizaron los datos recogidos en las observaciones (la manera cómo realiza la docente la mediación lectora), la entrevista (la percepción de la docente sobre la mediación lectora) y la literatura (el marco teórico). De esta manera, se obtuvo un análisis complejo del fenómeno estudiado.

3.6 Principios de la ética de la investigación

Dado que la investigación tuvo como finalidad la recolección de información sensible provenientes de una maestra de aula (informante), es menester que se hayan resguardado los principios éticos de inicio a fin de la investigación. A continuación, se destacarán los principios éticos con los que la presente investigación se comprometió a cumplir de acuerdo con el Reglamento del Comité de Ética Para la Investigación con Seres Humanos Y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2011), los cuales fueron:

- Art 8.- *Respeto por las personas*. Este principio tiene como finalidad respetar la decisión de las personas involucradas en la investigación sobre su participación voluntaria o no, además de prestar la información que requiera.
Se demostró el cumplimiento de este principio al preguntar a la docente si deseaba participar voluntariamente en el estudio a través de un consentimiento informado y prestando la información que requería saber para que tome una decisión al respecto.
- Art 9.- *Beneficencia y no maleficencia*. Tiene como propósito conservar el bienestar de las personas durante el proceso de investigación.
Ello se manifestó al demostrarle a la docente las intenciones claras de la investigación.
- Art 10.- *Justicia*. Este principio se relaciona con el trato equitativo en cuanto al tratamiento de las personas, demostrando una actitud objetiva; además de garantizar la confidencialidad de la identidad de los participantes.
Se hizo cumplimiento de este principio al no referirse a la docente por su nombre, de modo que se conserve su anonimato.
- Art 11.- *Integridad científica*. Este principio busca garantizar la honestidad con la que se expondrá la información, sin alterarla.

Este principio se cumplió al transcribir fielmente las respuestas de la docente, a la par de realizar una observación objetiva.

- **Art 12.- Responsabilidad.** A través de este principio, el investigador se compromete a estar dispuesto a absolver cualquier duda por parte de los participantes; además de difundir los resultados de la investigación teniendo en cuenta las consecuencias que puede traer consigo.

Se mantuvo la integridad de este principio al abrir los canales de comunicación con la maestra, demostrándole una actitud abierta para absolver sus dudas respecto a su participación, tal como cualquier otro aspecto referente a la investigación.

Finalmente, se presentó a la informante el documento de Consentimiento Informado (Anexo 9), el cual tuvo como objetivo la autorización de su participación en la investigación; además de resaltar cuáles fueron los procedimientos para el recojo de información (Observación y entrevista) y cómo se llevaría a cabo el tratamiento de los datos, enfatizando la confidencialidad de su procedencia. Se le explicó, además, que el Consentimiento informado es un proceso de inicio a fin de la investigación y que la investigadora se comprometía a absolver las dudas que surjan durante el proceso.

Por otro lado, según el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de EE.UU. (1979) citado por Díaz, Suárez y Flores, E. (2016), el consentimiento informado debe comunicar a los participantes lo siguiente:

- a. Comunicar los objetivos y alcances de la investigación.
- b. Explicar cuáles serán los instrumentos de recojo de información, el tiempo que demandará y cómo se registrará.
- c. Asegurar que la información no sea utilizada para otros fines y propósitos que no estén previstos.
- d. Respetar la participación voluntaria de los participantes.
- e. Respetar el derecho del participante de dar por finalizada su participación sin que ello le ocasione perjuicio alguno.
- f. Garantizar la confidencialidad y, de ser el caso, el anonimato.

- g. Resguardar el cuidado y uso de la información.
- h. Asegurar la devolución de resultados.
- i. Respetar las circunstancias especiales y las formas de vida particulares (p124).

De esta manera, se le presentó a la docente el documento de consentimiento informado antes de realizar las observaciones y la entrevista, se le brindó unos minutos para que lo lea y posteriormente firmara para autorizar su participación.



CAPÍTULO 4: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se desarrollará el análisis de la información obtenida en los instrumentos: Guion de entrevista (de la cual se obtuvo información referente a la concepción de la docente en torno a la mediación lectora y cómo desarrolla la lectura en niños de 3 a 6 años) y guía de observación (de la cual se obtuvo información referente a la práctica de la mediación lectora). Los resultados se presentarán tomando como ejes guía las categorías y subcategorías de la investigación para, posteriormente, ser contrastadas con el marco teórico.

Como se mencionó en la teoría, para que los niños desarrollen la lectura no convencional y comprendan la lectura como una práctica sociocultural vinculada con lo afectivo y emocional, es necesario que el mediador de lectura en voz alta, en primer lugar, comprenda el concepto de mediación de y cómo es que un niño lee en la etapa de tres a seis años. Posteriormente, al conocer del tema, los docentes ponen en práctica estrategias, recursos y habilidades propias que se requieren para realizar sesiones de mediación lectora asertivas.

Es por ello que, para comenzar, desarrollamos el análisis en torno a las categorías de estudio. La primera: “Mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años” y, la segunda, “Proceso de mediación de la lectura en voz alta en niños de 4 años”.

4.1 Mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años

A continuación, se presenta el análisis en torno a la mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años.

4.1.1 Concepto en torno a la mediación lectora

En primer lugar, en cuanto al concepto de Mediación lectora, la docente del aula lo comprende como:

“Manera de iniciar y enseñar e invitar a los niños a lo que es la lectura”. (ED_1.1)
(Fuente: anexo 2)

En cuanto a la definición dada por la docente, la Casa de la Literatura Peruana (2016) menciona que la mediación lectora consiste en acompañar al niño en el camino lector, buscando construir una identidad lectora a través de interacciones sociales y emocionales que fomenten la lectura no convencional. Ello da a entender que la docente comprende que los niños se inicien en ese camino lector, que el docente es quien prepare las experiencias oportunas para el aprendizaje y el docente aliente a los niños a construir esta identidad. Asimismo, la mediación lectora, como definen Sandoval y Landaverry (2019) es una actividad con propósito, planificada que escapa de manifestarse como espontánea y, como agregan Munita y Riquelme (2011) la mediación lectora es un momento en el que la lectura se concibe como un momento gratificante, en el que se acrecienta el vínculo afectivo; en consecuencia, la enseñanza de la lectura en específico queda en un segundo plano.

El concepto que tiene la docente en torno a la mediación de lectura es acertado y claro; no obstante, algo breve e incompleto, pues como hemos descrito líneas arriba, la mediación lectora tiene varias características y, sobre todo, tiene como objetivo que los niños formen una identidad lectora a través de sesiones colmadas de afectividad.

4.1.2 Concepción de lectura no convencional en niños de tres a seis años

La docente de Educación Inicial del aula de cuatro años considera respecto a la adquisición de la lectura no convencional en los niños de 3 a 6 años lo siguiente:

“Utilizando diversos recursos, materiales; por ejemplo, puede ser con un mandil cuentacuentos, voy contando, voy pegando los personajes; puede ser en la pizarra, yo voy contando el cuento y ellos van contando y ellos van pegando los personajes que estarían como imágenes para que los pongan en la pizarra. La otra manera es sentados, yo pongo una tela y voy haciendo la voz de los personajes, yo voy haciendo con un fondo musical. Otra manera es utilizando títeres, etc, etc, porque hay diversas maneras”. (ED_2.1)
(Fuente: Anexo 2)

Respecto a lo mencionado, el Ministerio de Educación (2017) explica que los niños se apropian de la lectura no convencional de manera espontánea, sin forzar la alfabetización y realizando lectura de imágenes, algunas palabras o letras que reconocen. Por lo tanto, al mencionar la maestra que utiliza diversos recursos y materiales y, sobre todo, imágenes, está fomentando a que los niños se apropien de la lectura no convencional mientras ella cuenta una historia.

Por otro lado, al mencionar la docente:

“(...)utilizando diversos recursos, materiales; por ejemplo, puede ser con un mandil cuentacuentos, voy contando, voy pegando los personajes; puede ser en la pizarra, yo voy contando el cuento y ellos van contando y ellos van pegando los personajes que estarían como imágenes para que los pongan en la pizarra(…)” (ED_2.1)
(Fuente: Anexo 2)

Ello destacaría en mayor medida que la docente entiende que los niños leen a través de sesiones de animación a la lectura; pues, como afirma Jimenez (2012) la animación a la lectura consiste en entretener a los niños a través de la generación de actividades lúdicas para alentar a leer y que no necesariamente impliquen la lectura de un texto en físico (libro) para niños.

Asimismo, cuando la maestra agrega:

“La otra manera es sentados, yo pongo una tela y voy haciendo la voz de los personajes, yo voy haciendo con un fondo musical.
(ED_2.1)
(Fuente: Anexo 2)

Esta afirmación demostraría que la docente comprende que los niños aprenden a leer a través de la narración oral también, pues tal como menciona Jiménez (2018) la narración es un ejercicio corporal en la cual interpreta diversas acciones; asimismo, Fernández (2012) agrega que en la narración oral, el texto puede adaptarse como el narrador guste, de esta manera, al decir la maestra que solo utiliza su voz para hacer como los personajes, ello indica que la actividad es una narración oral; pues no hay libro que leer.

La docente considera que los niños de cuatro años leen de manera no convencional a través de actividades de narración oral y animación lectora, así también, considera la lectura de imágenes y la lectura en voz alta como otra de las formas.

En torno a lo anteriormente mencionado, se considera que la docente, al tener un conocimiento breve y no lo suficientemente profundo en torno a la actividad de mediación lectora, confunde los conceptos de mediación lectora con animación a la lectura y narración oral; por esta razón, no se estaría aprovechando totalmente la riqueza de la actividad de la mediación lectora para favorecer la lectura no convencional, aunque la docente mencione que los niños lean imágenes o utilice otros materiales, pues sí bien estos forman parte del compendio de recursos en los que motivan la lectura, la intención de enseñar a leer no convencionalmente a través de la lectura en voz alta es confusa.

4.2 Proceso de la mediación de la lectura en voz alta en niños de cuatro años.

En el presente apartado, se analizó la realización del proceso de mediación de lectura en voz alta en niños de cuatro años.

4.2.1 Etapas

La mediación de la lectura en voz alta está constituida por cuatro etapas al momento de realizarse. A continuación, se mencionará lo que la docente comprende como etapas en cuanto al proceso de mediación lectora.

“Son prelectura, lectura y poslectura”.
(ED_3.1)
(Fuente: Anexo 2)

“La prelectura consiste en la preparación al niño para lo que es la iniciación de la lectura para así entender lo que lee posteriormente que ya vendría a ser la poslectura y ayudarlo en lo que es la comprensión lectora y ahí se le ayuda a desarrollar el razonamiento, la imaginación, creatividad. (ED_3.1)”.
(ED_3.1)
(Fuente: Anexo 2)

Por lo mencionado anteriormente, la docente afirma que la mediación lectora se conforma por tres etapas denominadas prelectura, lectura y poslectura. Respecto a ello, encontramos una relación con los términos relacionados con cada etapa en la teoría; estos son: Planificación, inicio, desarrollo, cierre/después de la mediación lectora. En primer lugar, en cuanto a la prelectura, la docente menciona que es una preparación al niño para la lectura, esto puede concebirse como bien menciona Swartz (2010) en las normas de conducta que se les debe comunicar a los niños antes del inicio de la lectura, tales como: alzar la mano para realizar alguna intervención, mostrar una actitud de cooperación e interacción y sentarse de manera que todos puedan ver apreciar el libro que se está leyendo en voz alta.

Por otro lado, en cuanto a la práctica de la docente sobre la prelectura de los textos, no se evidenció que realice algún tipo de preparación previa orientada a preparar al niño a iniciar la lectura; asimismo, la etapa que la docente comprende como **poslectura**, relacionada con el momento de comprensión lectora se pudo destacar lo siguiente en las observaciones:

“La maestra pregunta a los niños quién puede responder a las preguntas:

1. ¿Ratón era bueno o malo? ¿Paraba molesto así gruñón? ¿Paraba Ratón molesto o feliz?
2. ¿Qué hacía Oso?
3. ¿Qué te acuerdas del cuento?
4. ¿El ratón tenía muchos amigos? ¿Quiénes eran?
5. ¿Qué comía el oso?
6. ¿Qué hacía el oso?
7. ¿El mono qué pensó cuando Ratón se reía?”

(O2_1.3)

(Fuente: Anexo 3)

“Realiza las siguientes preguntas a los niños:

1. ¿Quién sale en el cuento?
 2. ¿Paolo el pelícano con quiénes voló? ¿A quién llevó al cerro?” (O3_1.3)
- (Fuente: Anexo 3)

“Realiza preguntas a cada niño como:

1. ¿Quién aparece en el cuento? Hay alguien que se pone triste ¿Quién es?
2. ¿Cómo se sintieron al escuchar el cuento?
3. ¿Cuál fue la parte que más les gustó?
4. ¿Qué más me pueden contar del cuento?
5. ¿Qué árbol fue el que tenía estrellas?
¿Por qué hacemos el arbolito de Navidad?”

(O4_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Sobre esas tres observaciones, durante el momento que ocurre después de leer en voz alta, la docente realiza preguntas en torno a la comprensión lectora para recoger información textual y verificar si los niños comprendieron la lectura o no. En torno a la realización de preguntas, Cárdenas, A. y Gómez, C. (2013) explican que es más beneficioso abordar los sentimientos que generó la lectura en los niños y brindar espacios de diálogo para expresar y comunicar esas emociones que se movilizaron; además, afirma que concluir el cuento con preguntas objetivas que tengan como respuestas textuales extraídas del texto no es beneficioso para dar lugar a las emociones que se generaron.

4.2.1.1 Planificación

Respecto a este momento, se analizará cómo la docente planifica sus sesiones de mediación lectora y si esto es coherente a su concepción de planificación.

En primer lugar, la docente menciona:

“En ese caso, los que son los cuentos, las canciones, son los que tienen su momento ¿No? unos son los que yo les voy a dar y otro momento es cuando ellos crean sus cuentos, sus canciones, sus rimas, sus jitanfáforas, sus retahílas”.
(ED_3.2)
(Fuente: Anexo 2)

En primer lugar, la docente identifica que planifica en torno a dos momentos: al momento de realizar la lectura y otro momento en el que los niños crean sus propias historias, rimas, etc. Sobre ello, se pudo observar que:

“Como actividad posterior, le pide a los niños dibujar lo que vieron en el cuento”.
(O2_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

“Como actividad complementaria, los niños hacen su árbol de Navidad con material de reuso”.

(O4_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Y agrega:

“(…)yo tengo que ver la manera, qué estrategia voy a utilizar para poder planificar mi sesión. En este caso sobre comunicación, lo que sería juegos verbales, cuentos, historias, retahílas, todo eso”.
(ED_3.2)
(Fuente: Anexo 2)

Ello demuestra que, en dos momentos, las actividades posteriores a la mediación lectora son planificadas, aunque no necesariamente guardan relación con realizar una actividad similar a la creación literaria de cuentos, rimas, etc. Ello, a la vez, como afirma Ellis y Mourão (2021) dependen de los objetivos relacionados a la mediación lectora; tal como las autoras mencionan, las actividades de seguimiento afianzan el pensamiento y la reflexión en torno a otros aprendizajes cuyo objetivo ha sido considerado en la planificación.

Además, la docente explica:

“Otra manera, por ejemplo, es que lo planifico sobre el cuento que tiene sus partes en todo lo que es la elaboración y sus pasos”.
(ED_3.2)
(Fuente: Anexo 2)

Asimismo, menciona, el propio momento de lectura en voz alta implica la propia planificación del cuento con su elaboración y pasos; ello implica una preparación por parte del docente mediador. Sobre esto, Sanjuán (2020) menciona que es importante que el docente conozca el libro que va a leer preparándose para contarlos teniendo en cuenta los recursos que utilizará.

Con respecto a ello, se pudo observar que:

“La docente agrega nuevas palabras al texto o cambia algunas palabras del texto por otras.
(O4_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

Por lo tanto, si bien la maestra manifiesta en la entrevista que planifica el cuento que leerá, en la práctica se observa que recurre a no seguir con el hilo de la historia; acerca de ello, López (2020) explica que se debe leer respetando las palabras particulares del texto. Por ende, este es un punto que no es coherente entre lo que la maestra cree y lo que realiza.

Finalmente, la docente afirma lo siguiente sobre las consideraciones que toma en cuenta al planificar:

“Las consideraciones que se toman es primero lo que se hace siempre es cuáles son los intereses del niño, sus necesidades partiendo de su propio interés. O sea, yo ya tengo mi clase programada y todo, pero no voy a imponer porque pueda ser que yo haya llevado una clase muy animosa, muy bonito y así, pero si no es del interés de ellos, esa clase no es correcta”.

(ED_3.2)

(Fuente: Anexo 2)

Con base en lo mencionado, la maestra afirma que prioriza el interés de los niños por la clase y, si estos no están motivados por escuchar la lectura en voz alta, realiza los cambios necesarios. Sobre ello, se pudo observar lo siguiente:

“Luego, dice que, ya que los niños ven cuentos por video, verán el cuento por video. Entonces, antes de empezar a reproducir el video, canta la canción *“Vamos a escuchar, vamos a escuchar el cuento, el cuento, vamos a escuchar... vamos a mirar”* junto con la pandereta”.

(O2_1.1)

(Fuente: Anexo 3)

La maestra reproduce el video “El regalo del Ratón”, en el video, el mediador de lectura en voz alta presenta el libro: su autor, ilustrador y narrador. Mientras tanto, la maestra se encuentra sentada, escucha y ve el cuento junto a los niños.

(O2_1.2)

(Fuente: Anexo 3)

Por lo tanto, la afirmación de la docente en la entrevista realizada es coherente a su práctica, tal como considera Kriscautzky (2019) es importante incluir las TIC para sesiones de aprendizaje, ello incluye un nuevo paradigma de lectura: La lectura digital, de la cual los niños no pueden estar exentos, ya que es una realidad que conocen y practican. Sin embargo, si dejamos que el video se reproduzca y el narrador que forma parte del video cuente la historia, la mediación de lectura en voz alta no se estaría realizando, pues la docente se encuentra en un rol pasivo al no presentar el libro y leer en voz alta. Tal como explica Kerry-Moran (2016) el mediador de lectura debe leer manteniendo contacto visual con los niños, jugando con su voz de acuerdo a los personajes y las situaciones, respetando ritmo y pausas; detalles que se pierden al solamente escuchar visualizar un video contado por otro.

4.2.1.2 Inicio

Tal como se mencionó en la teoría, el inicio de la mediación lectora cuenta con ciertas características para poder comenzar de manera asertiva y pertinente. A continuación, mencionaremos algunas de las características del momento de inicio en las sesiones de mediación lectora de la docente, así como lo que ella concibe debe iniciarse.

La docente menciona:

“Primero hago un diálogo para así rescatar sus saberes previos, qué conocimientos tienen, cuál es su interés, explicarles por qué es importante y se les lee cuentos, con revistas.

(ED_3.3)

(Fuente: Anexo 2)

Respecto a ello, podemos recalcar que la maestra afirma realizar un diálogo previo, en el cual rescata saberes previos, intereses, importancia y, posteriormente, se lee.

En la práctica se pudo observar lo siguiente:

“Inicia preguntando a los niños: ¿Les gustan los cuentos? ¿Te gusta verlos por videos, imágenes, cómo te gusta verlos?” (O2_1.1)

(Fuente: Anexo 2)

“Comienza diciendo a los niños que van a escuchar un lindo cuento. Le dice a los niños: “El día de hoy a mi me preguntaron si a los niños del aula Solidarios les gustan los cuentos... si es que a los niños les gusta escuchar cuentos... entonces me dieron un video para escuchar un cuento”.

(O3_1.1)

(Fuente: Anexo 2)

“La maestra reproduce el video del cuento e inicia diciendo: “El cuento se llama: Los tres árboles”.

(O4_1.1)

(Fuente: Anexo 2)

En primer lugar, podemos notar que la docente inicia preguntando si a los niños les gustan los cuentos, genera expectativa y lee el título del cuento en formato video. Acerca de ello, podemos notar que estas actividades no guardan relación sobre lo que dice, pues en ninguno de los momentos observados, la

docente preguntó por los saberes previos en torno al cuento o la historia del cuento. Swartz (2010) menciona que al iniciar es importante leer el título del libro, el autor, realizar una introducción con base en la portada y el título sobre lo que creen que trate la historia, realizando hipótesis, alentándolos a estar atentos. Aspectos que no fueron visibles en las sesiones realizadas.

Por otro lado, la docente menciona que, para presentar el libro, recrea suspenso para llamar la atención de los niños y así motivarlos para vincularlos con la lectura:

“El libro lo presento en una cajita de regalo, como si fuera un premio. Previamente mostrándoles la caja y preguntándoles qué podrá ser; preguntándoles si suena o no y preguntando algunos absurdos: ¿Habrá un elefante en la caja?, por ahí me dirán “Nooo” ¿Un dinosaurio? “Noooo”.

La cosa es que al final yo le digo: “¡Mireeen!” por ahí viene uno y le digo: “A ver ven, ¿Me puedes ayudar a sacar a ver qué habrá? ¿Qué es?” y me dicen: “¡Un cuentooo! ¡Un libro!” y yo les digo: “¿Y ustedes saben qué se hace con los libros?” y ellos me van diciendo. “¿Y serán importantes?” preguntas así que parecen un poquito difíciles, los chicos los van contestando”.

(ED_3.3)

(Fuente: Anexo 2)

“Presenta la portada del cuento en una hoja y les dice a los niños que le han traído de regalo un cuento para los niños del aula Solidarios, porque se han portado bien”.

(O2_1.1)

(Fuente: Anexo 3)

Sobre lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que la profesora, en una ocasión, enfatiza la sorpresa. En cuanto a ello, Sanjuán (2020) menciona que es importante incluir elementos “rompehielo” para llamar la atención de los niños; en ese caso, fue la imagen de la portada del libro.

4.2.1.3 Desarrollo

En cuanto al desarrollo de la lectura en voz alta, se pudo observar lo siguiente:

“La maestra reproduce el video “El regalo del Ratón”, en el video, el mediador de lectura en voz alta presenta el libro: su autor, ilustrador y narrador. Mientras tanto, la maestra se encuentra sentada, escucha y ve el cuento junto a los niños”.

(O2_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

Durante el momento del desarrollo de la mediación lectora en voz alta, se pudo observar que la docente mantuvo un rol pasivo, pues no fue ella quien leyó el cuento a los niños. Tal como mencionamos apartados anteriores, es importante que el mediador de lectura se muestre como un modelo de lector, que realice contacto visual con los niños, lea jugando con su voz, realizando ritmo y pausas (Kerry-Moran, 2016). Aspectos que no se pueden observar si el que cuenta la historia del video es quien realiza la lectura.

En una tercera observación, se pudo ver un cambio en cuanto al desarrollo de la actividad:

“Mientras el video del cuento “La caja de los tesoros” se reproduce, la miss lee en voz alta la historia cambiando algunas palabras del texto y adelantándose a la historia”.

(O3_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

“La docente se detuvo en contar la historia mientras el video del cuento se reproducía hasta finalizar. Antes de que el cuento terminara hizo un breve resumen de cómo finaliza la historia en sus propias palabras diciendo: Y todos se encontraron y guardaron todas las cosas en su caja del tesoro, pero no se dieron cuenta era que tenían que ayudarse y colorín colorado, este cuento se ha acabado”.

(O3_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

Y en una cuarta observación, notamos lo siguiente:

“La docente agrega nuevas palabras al texto o cambia algunas palabras del texto por otras”.

(O4_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

Durante aquel momento, se pudo observar que la docente dejó el rol pasivo de la sesión anterior y leyó el cuento en voz alta realizando cambios. Sin embargo, después de un momento de leer el cuento, vuelve a tener el rol pasivo dejando que la voz del video cuente en voz alta. Sobre ello, López (2020) recomienda que se respeten las palabras particulares del cuento, sin alterarlas, además de respetar el ritmo de lectura. Aquella estabilidad en la lectura propicia

un claro seguimiento de la historia en contraste a cambiar palabras, agregar nuevas o no terminando de leer completamente el texto.

Por último, en cuanto al desarrollo de la lectura en voz alta, se observó lo siguiente:

“La docente explica nuevas palabras, como el significado de pesebre”.
(O4_1.2)
(Fuente: Anexo 3)

Al explicar la docente palabras nuevas, la docente favorece a que los niños puedan comprender el texto y disfrutarlo, releyendo una frase o explicando una palabra nueva se logra respetar el ritmo de lectura de los niños (López, 2020)

Por otro lado, no se evidenció que la docente promoviera la participación de los niños durante la lectura y ello, según Swartz, (2010) es recomendable, pues los niños pueden unir el cuento con sus propias experiencias conectando la historia con su propia historia personal enriqueciendo la experiencia.

4.2.1.4 Cierre/ Después de la mediación lectora

En cuanto a realizar el final de la mediación lectora, la docente afirmó

“Cuando ya hay actividades para complementar, para lo que es la comprensión del texto que fue escogido y también de la creatividad, utilizando estrategias, en este caso que usa el docente: Comprensión lectora, realizar preguntas sobre el cuento: Cuál era el personaje principal, qué hacía, cómo era... todo eso. Y que el niño tenga la idea, sepa el cuento: qué se quiere decir, la enseñanza que puede tener y todo lo que pueda rescatar de eso.”

(ED_3.5)
(Fuente: Anexo 2)

La docente menciona que, en primer lugar, realiza preguntas objetivas para verificar la comprensión del texto leído y, en segundo lugar, que el niño sepa cuál fue la enseñanza del cuento. Podemos recalcar que en la práctica se pudo observar ello:

- La maestra pregunta a los niños quién puede responder a las preguntas:
1. ¿Ratón era bueno o malo? ¿Paraba molesto así gruñón? ¿Paraba Ratón molesto o feliz?
 2. ¿Qué hacía Oso?
 3. ¿Qué te acuerdas del cuento?

4. ¿El ratón tenía muchos amigos? ¿Quiénes eran?
5. ¿Qué comía el oso?
6. ¿Qué hacía el oso?
7. ¿El mono qué pensó cuando Ratón se reía?
(O2_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Finalmente, preguntó:

1. ¿Por qué dibujaron a los personajes del cuento?
2. ¿Qué les ha parecido el cuento?
3. ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento?
4. ¿Qué nos deja de enseñanza el cuento?
(O2_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Realiza las siguientes preguntas a los niños:

1. ¿Quién sale en el cuento?
2. ¿Paolo el pelícano con quiénes voló? ¿A quién llevó al cerro? (O3_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Realiza preguntas a cada niño como:

1. ¿Quién aparece en el cuento? Hay alguien que se pone triste ¿Quién es?
2. ¿Cómo se sintieron al escuchar el cuento?
3. ¿Cuál fue la parte que más les gustó?
4. ¿Qué más me pueden contar del cuento?
5. ¿Qué árbol fue el que tenía estrellas?
6. ¿Por qué hacemos el arbolito de Navidad?
(O4_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

De las preguntas anteriormente mencionadas, pudimos encontrar que solamente cinco de dieciocho preguntas hacían referencia a la apreciación estética y crítica del niño: “¿Qué les ha parecido el cuento? ¿Qué fue lo que más les gustó del cuento? ¿Qué nos deja de enseñanza el cuento? ¿Cómo se sintieron al escuchar el cuento? ¿Cuál fue la parte que más les gustó?” Con respecto a ello, Cárdenas, A. y Gómez, C. (2013) mencionan que el cierre de la lectura en voz alta debe centrarse más en abordar la dimensión emocional del niño, brindando un espacio seguro para poder expresar y comunicar las emociones que se sienten, de modo que puedan generar apreciaciones estéticas y críticas en torno a la lectura fomentando un diálogo entre docentes y niños; en contraste a lo que ocurre cuando se realizan preguntas cerradas.

En segundo lugar, se pudo apreciar que la docente brinda un espacio para poder resaltar la enseñanza de la historia que contó:

“Responde la última pregunta diciéndoles que el cuento enseña a estar felices, a saludar, sonreír y no estar molestos (hace gesto de molestia)”.
(O2_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

“Finalmente, hasta que el cuento terminó hizo un breve resumen con sus propias: “Y todos se encontraron y guardaron todas las cosas en su caja del tesoro, pero no se dieron cuenta era que tenían que ayudarse” y al acabar dijo “Y colorín colorado, este cuento se ha acabado”.
(O3_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

En cuanto a ello, podemos recalcar que la docente es coherente con lo que afirma al resaltar la enseñanza que pueda brindar el cuento, aunque en la entrevista menciona que es ella quien realiza las preguntas en torno a la enseñanza del cuento, notamos lo contrario. Lo cual, por un lado, es beneficioso pues si se utiliza el cuento para fomentar otros aprendizajes ligados a una enseñanza moral es asertivo, tal como mencionan Ellis y Mourão (2021) es importante establecer la enseñanza del cuento con aquel aprendizaje que se quiere resaltar. Sin embargo, por otro lado, se le estaría facilitando al niño la reflexión que, a través de preguntas orientadoras o el diálogo pueden llegar por ellos mismo, siendo más significativo para el aprendizaje (Cárdenas, A. y Gómez, C.; 2013).

Por otro lado, otro aspecto a tomar en cuenta es el siguiente:

“La profesora termina el cuento con la última frase del párrafo y prosiguió a realizar las preguntas”.
(O4_1.3)
(Fuente: Anexo 3)

Con respecto a ello, se observó que la docente termina de leer en voz alta y

prosigue con las preguntas, como hemos notado también en observaciones anteriores; no obstante Swartz (2010) recomienda que se les puede preguntar a los niños cómo es que creen que terminará la historia para generar hipótesis en los niños y también una sensación de expectativa en torno al final.

En cuanto al momento que sucede después de la mediación lectora, se pudo observar lo siguiente:

“Como actividad posterior, les pide a los niños dibujar lo que vieron en el cuento”.

(O2_1.3)

(Fuente: Anexo 3)

“Durante la actividad posterior, mientras los niños dibujaban, la maestra les mostró un títere”.

(O2_1.3)

(Fuente: Anexo 3)

“Finaliza la sesión diciendo que ya habiendo escuchado el cuento y haberlo visto, es momento de pasar a realizar otra actividad”.

(O3_1.3)

(Fuente: Anexo 3)

“Como actividad complementaria, los niños hacen su árbol de Navidad con material de reúso”.

(O4_1.3)

(Fuente: Anexo 3)

Con base en lo observado, la docente realiza dos actividades complementarias en relación con la lectura. Estas son: Dibujar lo que vieron en el texto y realizar un árbol de Navidad con materiales de reúso. Según Swartz (2010) es recomendable realizar actividades de seguimiento relacionados al arte, la escritura u otros derivados de la lectura. Además, Ellis y Mourão (2021) agregan que estas actividades son beneficiosas pues permiten el pensamiento y la reflexión de los niños en torno a la lectura y, si es que se programó la lectura con relación al trabajo de otros desempeños, ello establece los aprendizajes propuestos.

4.2.3 Recursos

En cuanto a los recursos, se identificaron dos ejes que lo conforman: 1) Recursos verbales, no verbales y paraverbales y 2) Recursos materiales. A continuación, analizaremos cada uno.

4.2.3.1 Recursos verbales, no verbales y paraverbales

En cuanto a los recursos verbales, no verbales y paraverbales, la docente afirma:

“Lo que son los paraverbales son los gestos, las mímicas que haces ahí, la voz. O sea, paraverbal, gestos, la voz, señas, mímicas, no... según el personaje. Las frases vendrían ser los recursos verbales, no... la manera cómo lo vas a contar, cómo vas a cantar la canción... y los no verbales es con los gestos que tú acompañas. por ejemplo, cuando cantas la canción: “Cuando tienes ganas de reír... cuando tienes ganas de llorar” ahí está el gesto reír o llorar puede poner la cara triste, por ejemplo”.
(ED_4.1)
(Fuente: Anexo 2)

Con base en lo mencionado por la docente, comprendemos que los recursos paraverbales representan los gestos, las mímicas, señas y la voz según el personaje. Ello se pudo apreciar en algunas sesiones de mediación lectora:

“Una vez terminado el cuento, para hacerles recordar a los niños a los personajes, realiza importaciones de voz de acuerdo a los personajes y realiza mímica y dramatiza emociones que realizaron los personajes en el video”.
(O2_2.1)
(Fuente: Anexo 3)

“Mantiene su propia voz para todos los personajes. (O3_2.1)
Expresa emociones con gestos y el tono de voz varía de acuerdo a la emoción”.
(O3_2.1)
(Fuente: Anexo 3)

“Mientras la docente lee, lo hace con su propia voz”. (O4_2.1)

“Utiliza diferentes volúmenes de voz de acuerdo con las emociones que expresan los personajes”. (O4_1.2)

Respecto a lo mencionado por la docente y lo observado en cuanto a los recursos paraverbales, verbales y no verbales que utilizó destacan las impostaciones de voz según el personaje, aunque esto se haya dado solo una vez y después de leer en voz alta. Luego, se observó que la docente contaba el cuento con su propia voz, con el detalle de jugar con el volumen y el tono de su voz de acuerdo a las emociones que los personajes suscitaron. Sobre ello, Sanjuán (2020) menciona que es importante destacar la dimensión lúdica al hacer cambios en nuestras voces según los personajes. Además, Kerry-Moran (2016) agrega que jugar con los volúmenes de voz y el tono ayudan a alejarnos de la uniformidad al leer en voz alta.

En consecuencia, se analiza que, si bien la docente comprende que tiene que

jugar con su voz, la mantiene y solo realiza cambios cuando los personajes se emocionan.

Por otro lado, no se observó gestos o mímicas, pues al reproducirse el cuento en video, los niños no pudieron ver cómo contaba el cuento la maestra, más sí las animaciones.

4.2.3.1 Los materiales

Sobre los materiales que la maestra afirma usar en sus mediaciones lectoras, explica:

“Previamente, yo debo haber hecho una escenografía. Esa es una manera.

La otra manera es sentados, yo pongo una tela”.

(ED_4.2)

(Fuente: Anexo 2)

La maestra menciona que los materiales que usa son: una escenografía y una tela para que los niños se sienten. Ello en cuanto a la preparación del espacio para los momentos de mediación lectora presenciales; no obstante, en los momentos de mediación lectora vía zoom, aquellos materiales no se utilizaron, pues los niños se encontraban en sus casas frente a la pantalla observando el video.

Por otro lado, la realización de una escenografía implicaría el uso de otros materiales, de los cuales, estos podrían estar más asociados a unas actividades de animación a la lectura; pues como bien menciona Jimenez (2012) las actividades de animación lectora implican alentar a los niños a que lean mediante el juego lúdico, entre ella, la dramatización, para lo cual una escenografía es pertinente.

Así también, respecto al uso de la tela, según Sanjuán (2020) es necesario acondicionar un espacio para contextualizar el momento de mediación lectora con elementos cálidos como cojines, peluches, entre otros; es así que una tela para delimitar el espacio es asertivo; sin embargo, cuando las sesiones son virtuales ello no ocurre, pues la maestra solo comunica a sus alumnos que

es el momento de ver el cuento en video, tal como se observa, los materiales que utiliza son:

“Video del cuento: El regalo del Ratón”.

(O2_2.2)

Fuente: (Anexo 2)

“Video del cuento: Caja de los tesoros”.

(O3_2.2)

Fuente: (Anexo 2)

“Video del cuento: “Los tres árboles”.

(O4_2.2)

(Fuente: Anexo 2)

Por otro lado, si bien el uso de videos es totalmente pertinente y contextualizado a la realidad que vivimos debido a la pandemia, pues también fomentan la lectura digital (Kriscautzky; 2019), el uso recurrente de videos puede dejar de lado la mediación lectora y el modelaje de la actitud lectora del mediador con el libro a los niños; pues durante las interacciones que tiene el mediador al pasar la página, leer el título, el autor, detenerse a observar las imágenes, entre otros, le está enseñando al niño el uso del libro (Swartz, 2010).

Asimismo, la docente manifiesta que utiliza otro tipo de materiales a utilizar en las mediaciones lectoras:

“Primero es lo que es de su entorno, lo que ve a diario, lo que el niño toca, un termo, un azucarero, qué es... desde ahí, desde la tetera, un niño puede crear una historia, de ahí tú vas con el niño de la mano y le preguntas: “¿Qué les parece si es así?” ellos pueden decir “No miss, lo podemos cambiar” ya y de ahí tú vas desarrollando”.

(ED_4.2)

(Fuente: Anexo 2)

“ponerles a su alcance los materiales que puede necesitar para plasmar sus ideas, sus cuentos mediante dibujos; facilitarles el material necesario; por ejemplo: revistas, de donde puedan sacar imágenes; tijeras, parece mentira, pero con esos materiales, tal vez con un poco de dificultad, logran hacer y ha salido muy bien. Primero, los materiales que tengo al alcance, los recursos que tengo al alcance; por decir: Propaganda, spots publicitarios, con ellos logro hacer una publicidad o propaganda.

Otra manera es hacer junto con ellos lo que son álbumes seleccionando imágenes para, posteriormente, hacer oraciones”.

(ED_4.2)

(Fuente: Anexo 2)

La maestra menciona que, como materiales, utiliza elementos de la cotidianidad. Es así como encontramos en la observación de una sesión de mediación lectora lo siguiente:

“Imagen de la portada del cuento impresa”.
(O2_2.2)
(Fuente: Anexo 3)

La docente enseña la imagen de portada del cuento para introducir a los niños a la historia, lo cual, guarda coherencia con lo que ella afirma. Asimismo, la docente afirma que se debe facilitar el alcance de materiales para plasmar sus ideas en dibujos, ello se pudo corroborar cuando la docente pidió a los niños el uso de los siguientes materiales para la realización de actividades posteriores a la mediación lectora:

“Lápiz y papel”.
(O2_2.2)
(Fuente: Anexo 3)

“Materiales de reúso para la elaboración del árbol de Navidad” (O4_2.2)
(Fuente: Anexo 3)

Como bien se mencionó anteriormente, el realizar actividades posteriores a la mediación lectora fomentan la reflexión y comprensión de los niños; sobre todo, cuando la mediación lectora está sujeta al alcance de otros desempeños que se quiere que desarrollen los niños; tal es así que es pertinente el uso de lápiz y papel para que el niño dibuje lo que le gustó más del cuento y la elaboración del árbol de Navidad ligadas a una actividad gráfico-plástica, también.

4.2.4 Características del docente mediador

En torno a las características de una maestra mediadora de lectura en voz alta, la maestra explica:

“Busco la manera de llamar su atención, por ejemplo, puede ser un parque... que dramaticen un cuento creado por ellos mismos”.
(ED_ 5.1)

(Fuente: Anexo 2)

“Utilizando diversos recursos, materiales; por ejemplo, puede ser con un mandil cuentacuentos, voy contando, voy pegando los personajes; puede ser en la pizarra, yo voy contando el cuento y ellos van contando y ellos van pegando los personajes que estarían como imágenes para que los pongan en la pizarra. La otra manera es sentados, yo pongo una tela y voy haciendo la voz de los personajes, yo voy haciendo con un fondo musical. Otra manera es utilizando títeres, etc, etc, porque hay diversas maneras”.

(ED_2.1)

(Fuente: Anexo 2)

La maestra afirma que busca la manera de llamar la atención de los niños y da como ejemplo invitarlos a dramatizar. También menciona utilizar un mandil cuentacuentos; otra manera es que mientras ella cuenta, los niños pegan las imágenes, también explica que ellos estén sentados y mientras ella cuenta la historia, finalmente afirma usar títeres.

Por lo dicho anteriormente, podemos afirmar que esas actividades responden a otro tipo de actividades alejadas de la mediación lectora, pues para dramatizar y usar títeres exclusivamente, se estaría señalando las características de un docente animador a la lectura, pues tal como afirma Jimenez (2012) las actividades de animación lectora fomentan que los niños se motiven por leer realizando actividades lúdicas o de dramatización. En cuanto al colocar un fondo musical y contar la historia, se estaría señalando a un narrador de cuentos, pues, tal como afirma Jiménez (2018), la narración implica un desenvolvimiento escénico exclusivamente con el uso de la voz y el cuerpo. En contraste al concepto de docente mediador de lectura que, según Petit (1999) y Munita y Riquelme (2011) implican sesiones planificadas en las que el mediador se caracteriza por demostrar su identidad lectora y crear vínculos afectivo/emocionales entre los niños y el libro.

Por otro lado, en cuanto al fomento de la participación de los niños, se pudo observar lo siguiente:

“La docente afirma las respuestas de los niños e invita a cada uno a responder las preguntas textuales”.

(O2_3.1)

(Fuente: Anexo 3)

“Invita a participar a todos los niños a responder a las preguntas”.
(O2_3.1)
(Fuente: Anexo 3)

“En un momento menciona a los niños del aula Solidarios con una virtud que destaca en el cuento: “[...] Pero decía, tengo que ser fuerte... tengo que ser valiente... como los niños del aula Solidarios que son valientes”.
(O3_3.1)
(Fuente: Anexo 3)

“La docente acompaña las respuestas de los niños aclarando las respuestas y afirmándolas diciendo: “Muy bien” o negándolas diciendo: “No” y después recordando con el niño la respuesta correcta”.
(O4_3.1)
(Fuente: Anexo 3)

Con base en lo observado, se verifica que la docente fomenta la participación de los niños invitándolos a responder las preguntas y afirmando o negando sus respuestas. Así también, haciendo conexiones entre las virtudes de los personajes del cuento con los propios niños del aula. Esto es fundamental, pues al validar sus comentarios enriquecemos la experiencia de lectura (Swartz, 2010).

Por otro lado, respecto a la participación, también menciona:

“Voy trabajando junto con ellos de dos maneras: De manera grupal e individual. Con participación de los padres, hacia lo que es un cuaderno que llevaban los niños y cada fin de semana tenían que crear una historia, un cuento...”

Primero, cada dos semanas hice una participación de ellos que incluso era presencial, pero mandaban videos y la participación era tanto presencial en el aula y desde su hogar y con los padres se veía en los videos que ellos eran los que... los niños iban contando, los papás o los hermanos escribían y ellos ahí hacían sus dibujos y cuando llegaban al lunes, se les iba preguntando. Incluso había días en los que llegaba junto con el hermano mayor o el tío o el padre a trabajar ahí al salón.

Los días eran programados con anticipación para que los padres no tengan inconveniente, tengan disponibilidad de tiempo y facilidad para poder ir al colegio”.

(ED_5.1)
(Fuente: Anexo 2).

Respecto a lo mencionado, no se pudo observar la participación de los padres, solo las participaciones de la docente con los niños de manera individual, además, la docente enfatizó en su trabajo de manera presencial. Por otro lado,

La actitud de la maestra como mediadora de lectura en esa participación fue la siguiente:

“La docente se ubica sentada mientras ve el cuento con los niños y parada para dramatizar a los personajes”.

(O2_3.1)

(Fuente: Anexo 3)

“Se encuentra sentada leyendo en voz alta el video proyectado”.

(O3_3.1)

(Fuente: Anexo 3)

“Se encuentra sentada leyendo en voz alta”.

(O4_3.1)

(Fuente: Anexo 3)

Como se ha podido observar, y se ha mencionado anteriormente, la docente se encuentra sentada leyendo en voz alta; aunque, en un primer momento, realiza dramatizaciones haciendo como los personajes de la historia. Respecto a esto, Kerry-Moran (2016) afirma que es importante resaltar la dimensión lúdica, realizando gestos, establecer la mirada, entre otros.

El análisis de los resultados de la presente investigación ha permitido que podamos reflexionar en torno a cómo la docente realiza las sesiones de mediación lectora en el aula de cuatro años de la Institución Educativa Pública. Hemos estudiado la teoría y comparado lo afirmado por diversos autores con las mediaciones lectoras de la docente en el aula; ello teniendo como eje las categorías y subcategorías del presente estudio. A continuación, se presentarán las conclusiones y las recomendaciones.

CONCLUSIONES

- La mediación lectora cuenta con características propias en cuanto a su realización por etapas y, sobre todo, que tienen como objetivo el fomentar una identidad lectora a partir de la demostrada por el docente a través del fomento de un ambiente afectivo/emocional. En ese sentido, la docente que participó de esta investigación tiene un concepto de mediación lectora clara, aunque algo breve e incompleta y ello se pudo apreciar en las respuestas que brindó en la entrevista y en cómo realizó las mediaciones lectoras en la práctica. Por ejemplo, al omitir el título del cuento, el autor, al cambiar las palabras del texto, la carencia de juego con la voz, evitar la participación de los niños durante la lectura en voz alta y no terminar la lectura de manera explícita.
- En cuanto a la lectura de los niños en el segundo ciclo de Educación Inicial, la docente tiene una concepción asertiva sobre cómo deben leer los niños en esas edades (lectura no convencional) y ello se pudo verificar en las mediaciones lectoras que realizó en la práctica y al afirmar que los niños leen a través de imágenes.
- Con respecto a lo que propiamente la docente realiza, encontramos que sus sesiones cumplen con las características de ser animaciones a la lectura, ya que afirma necesitar de una serie de elementos que propician un acercamiento lúdico a la lectura, a través de videos, mientras la docente mantiene un rol mayormente pasivo al leer sentada mientras la narradora del video es quien lee o permite que sea esa voz la que predomine en dos oportunidades.
- La docente realiza sesiones de mediación lectora que se caracterizan por carecer del juego lúdico en la voz. Al mantener una misma voz para los personajes y mantener su propia voz, solamente realizando cambios cuando se suscitan emociones, la lectura en voz alta se mantiene lineal.

- La docente planifica sus sesiones de mediación lectora con una marcada tendencia a desarrollar la lectura digital, pues en todas las sesiones realizadas, no se observó a la docente leer un libro en físico.
- La docente, al iniciar la lectura en voz alta, lee el título del cuento, pero olvida mencionar al autor, detenerse a observar las imágenes y generar hipótesis en torno a lo que pueda tratar la historia como introducción a conocer más sobre qué trata la historia que contará. Ello demuestra poca profundidad y ventaja en cuanto a los recursos propios de las imágenes del cuento para entablar una conexión entre la historia y los niños a través de hipótesis o saberes previos.
- La docente, al tener como preferencia la lectura digital, deja de lado las actitudes lectoras que se pueden fomentar; tales como: pasar las páginas, identificar al autor, reconocer la portada y contraportada del libro, la dirección de la lectura, entre otros.
- La docente genera poca participación durante la lectura en voz alta, lo cual hace del momento de mediación lectora poco significativo en cuanto a que los niños puedan sentirse agentes activos en las sesiones de mediación.
- La docente, en la mayoría de los momentos, cambia las palabras del texto o suprime algunas frases, de manera que demuestra una no fiel lectura de este.
- La docente realiza preguntas, en su mayoría, cerradas al terminar de leer en voz alta, de manera que no da lugar a la expresión y comunicación de los sentimientos y emociones de los niños; en contraste a lo que se busca en las mediaciones lectoras, ya que el plano afectivo/emocional para vincular al niño con la lectura de manera que se disfrute quedando como un beneficio secundario

RECOMENDACIONES

- La docente demuestra conocer el concepto de mediación de lectura de manera breve; en consecuencia, ello conlleva a que en la práctica el proceso no se realice adecuadamente y se tengan las consideraciones necesarias para realizar una asertiva intervención. A continuación, se mencionarán algunas recomendaciones en torno a las consideraciones que la docente debe tener para una adecuada práctica en mediación lectora en voz alta.
- El juego lúdico con la voz en cuanto a la impostación de voces para los personajes es esencial para llamar la atención de los niños y que estos puedan identificar a los personajes de la historia, por ello, se recomienda a la docente que juegue con su voz realizando importaciones de voz.
- Frente a la tendencia de mostrar videos a los niños y mantenerse sentada leyendo en voz alta, se recomienda a la docente que elija entre la variedad de formatos de libros existentes, que pueda evaluarlos y seleccionarlos para demostrar a los niños la variedad de libros que existen, evitando recurrir a uno mismo. Así también para que la docente pueda modelar actitudes lectoras a los niños tales como: Reconocer la portada, contraportada, leer el título, el autor, realizar hipótesis en torno a lo que trate el texto, entre otros.
- Al desarrollar la lectura, es recomendable que la docente pueda involucrar a los niños a través de preguntas abiertas relacionadas a lo que se les está leyendo; por ejemplo, el compartir una experiencia, preguntarles qué podrían hacer o qué les sugeriría determinada situación; de esta manera, realizarán conexiones entre el texto y su propia experiencia.
- Se ha demostrado una predominancia de preguntas cerradas, por lo tanto, se recomienda que se aborden preguntas o tertulias luego del cierre de la mediación lectora en torno a los sentimientos que el texto generó en los niños.

- Por las recomendaciones anteriormente mencionadas, se sugiere a la Institución Educativa que apueste en promover y capacitar a las docentes de todos los niveles y edades en Mediación de lectura en voz alta, con el objetivo de que se aseguren intervenciones asertivas y de calidad, sin caer en el error de realizar otras prácticas tales como narraciones y animación a la lectura, cuyas finalidades son distintas.
- A si también, se sugiere que la Institución Educativa involucre a la familia promoviendo y capacitándolos en mediación lectora en voz alta, de modo que los niños puedan reforzar el vínculo afectivo y cognitivo que se trabaja en la escuela a través de la lectura no convencional en voz alta.
- Existen pocos estudios de mediación lectora en voz alta en Educación Inicial en el Perú, por lo tanto, se recomienda que profesionales en la Educación y afines a este puedan contribuir realizando investigaciones sobre cómo les leen los maestros a sus niños en miras de mejorar las sesiones de mediación lectora en las aulas.
- Finalmente, se recomienda a los educadores en el campo de la mediación lectora en voz alta en el nivel inicial que amplíen la muestra de la investigación implicando a más docentes de la I.E, realizando un diagnóstico preciso sobre este tema y, en consecuencia, puedan desarrollar estrategias más específicas en base a los hallazgos encontrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barra, G., Mendive, S., y Ow, M. (2018) *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<https://bibliotecaescolarfuturo.uc.cl/images/2018/seleccionyusodelibrosparalectoresinicialeslibrocomprimido.pdf>

Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Ediciones CEAC.

https://www.academia.edu/38170554/METODOLOG%C3%8DA_DE_LA_INVESTIGACI%C3%93N_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf

Berlinski, S. y Schady, N. (Eds.). (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Campos, A. (2009) *Métodos mixtos de investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Editorial Magisterio.
<https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/15.pdf>

Campos, G. y Lule, N. (2012) *La observación, un método de estudio para la realidad*. *Revista Xihmai* 7(13), 45-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Cárdenas, A. y Gómez, C. (2013) *La literatura en la educación inicial*. Ministerio de Educación de Colombia. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/11/64_La_Literatura_en_la_educaci%C3%B3n_inicial.pdf

Cassany, D. (2007) *Luces y sombras de la lectura en voz alta* [Archivo PDF].
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21507/Cassany_PEONZA_82.pdf?sequenc

Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós

Casa de la Literatura Peruana y MINEDU (2016). *10 años del Plan Lector: Experiencias en la escuela. Reflexiones sobre la normativa*. Casa de la Literatura Peruana.

<http://www.casadelaliteratura.gob.pe/wp-content/uploads/2016/09/Programa-final-Jornadas-del-Plan-Lector.pdf>

Casa de la Literatura Peruana. (2017). *Entrevista sobre lectura y primera infancia a María Emilia López* [Archivo de video]. <https://youtu.be/7EYxJFOxj0>

Casa de la Literatura Peruana (10 de agosto de 2021). *Cantos, poemas y arrullos en Bebetecas*. <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/cantos-arrullos-poemas-cuentos-bebetecas/>

Casa de la Literatura Peruana (10 de agosto de 2021). *Sala de Literatura Infantil Cota Carvallo*. <http://www.casadelaliteratura.gob.pe/cantos-arrullos-poemas-cuentos-bebetecas/>

De Cárdenas, C. y Rodríguez, L. (2008) Aspectos teóricos conceptuales dirigidos a la promoción de la lectura en niños y jóvenes. *Ciencias de la información*, 39(2), 3-14
<https://www.redalyc.org/pdf/1814/181421632001.pdf>

Díaz, C.; Suárez, G. y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. [Archivo PDF].
http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/21165057/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf

Díaz, C. y Sime, L. (2009). *La explicitación de la metodología de investigación. Un vistazo [Diapositiva Power Point]*.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/boletin2.pdf>

Díaz, C. y Sime, L. (2009). *Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación [Diapositiva Power Point]*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>

Ellis, G. y Mourão, S. (2021) Demystifying the read-aloud. *English Teaching Professional*, (136), 22-25.
https://novaresearch.unl.pt/files/33701140/Ellis_Moura_o_2021_ETP.pdf

Escobar, N. (2011) La mediación del aprendizaje en la escuela. *Acción pedagógica*, (20) 58-73 [La Mediación del Aprendizaje en la Escuela - Dialnet](#)

Fernández, R. (2012). *La narración oral en el aula de Educación infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja].
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/490>

Gamboa, C., y Prado, L. (2014) Concepciones de lectura, leer y lector. *Encuentro con los ruminantes de palabras. Códices*, 10(1), 71-93

Gillanders, C, y Castro, D. (2011) Storybook reading for young dual language learners. *Young Children*. 66(1), 91-95.
https://www.researchgate.net/publication/285717073_Storybook_reading_for_young_dual_language_learners

Guerrero, G. y Demarini, F. (2016) Atención y Educación de la primera infancia en el Perú: Avances y retos pendientes. En Guerrero, G. y Demarini, F., *Investigación para el desarrollo en el Perú : Once balances*. (pp. 163-206).

GRADE.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20170417121543/primerainfancia_G G_35.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M (2014) *Metodología de la investigación*. Graw-Hill.

http://docs.wixstatic.com/ugd/986864_5bcd4bbbf3d84e8184d6e10eecea8fa3.pdf

Jimenez, L. (2012) La animación de la lectura en las bibliotecas... La construcción de un camino hacia la lectura. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 27(103) 59-78.

<https://www.aab.es/app/download/4701852/La+animaci%C3%B3n.pdf>

Jiménez, C. (2018) *El arte del cuerpo en la narración oral. La nueva generación en México*. [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana].

<http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48349>

Kerry-Moran, K. (2016) Improving preservice teacher's expresión in read alouds. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 661-670.

<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0742-1>

Kriscautzky, M. (2019). Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿Una relación productiva?. En L' Ecuyer, C., Rojas-Barahona, C., Ramada, L., Kriscautzky, M., Brenes, M. y Kelly, V., *Dossier Lectura digital en la primera infancia* (pp. 26-38). CERLALC. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dossier-Lectura-digital--VF3.pdf>

López, M. (2015). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Biblioteca Nacional de Colombia.

https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/98524?fbclid=IwAR3uwahacFymJPx3WGsOM0pFV0QTMdBc93YK8bwcm8fO4CEcMHZ4IQ5IPS5g

López, M. (2019) *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. CERLALC.

https://lugareditorial.com.ar/descargas/libros/Un_Mundo_Abierto_Cultura_y_Primerainfancia.pdf

López, M. (2020). Guía para padres con niños de 0 a 6 años: El tesoro de leer desde el inicio de la vida. En Panche, L (Ed.), *Anidando entre palabras. Orientaciones para el fomento de la lectura en la primera infancia* (pp. 11-44). CERLALC.

<https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/11/Anidando-entre-palabras-2.pdf>

Martínez, D. (2009) ¿De qué hablamos cuando hablamos de mediación educativa? *Revista de Mediación*, 2(3), 28-44.

<https://revistademediacion.com/wp-content/uploads/2013/06/Revista-Mediacion-03-05.pdf>

Martínez, C. (2017). Bebés, niños pequeños y dispositivos digitales. En Leal, F., Chapela, M., Bautista, M., Martínez, C. y Carrasco- Altamirano, A, Bebés lectores ¿Cómo leen los que aún no leen? (pp. 18-27). CERLALC https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/12/Publicaciones_Cerlalc_OPI_Dosier_Bebes_lectores_1_51217.pdf

Ministerio de Cultura (2018). *Política Nacional de la Lectura, El libro y las Bibliotecas*. Lima: Ministerio de Cultura [Archivo PDF]. http://www.perulee.pe/sites/default/files/Politica_PNLLB.pdf

Ministerio de Educación. (10 de agosto de 2021). Aprendo en Casa . <https://aprendoencasa.pe/#/experiencias/modalidad/ebr/nivel/inicial.sub-level.inicial/grado/3-5>

Ministerio de Educación del Perú (2017) *Programa Curricular de Educación Inicial*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-inicial-16-marzo.pdf>

Munita, F. y Riquelme, E. (2011) La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf

Pernas, E. (2009) Animación a la lectura y promoción lectora en Universidade da Caruña (Ed.), *Guía para bibliotecas escolares* (1 ed., 261-290). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12950/CC-102_art_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Petit, M. (1999) El papel de los mediadores [Archivo PDF] . <http://www.eveaixala.es/wp-content/uploads/2018/09/Michele-Petit.pdf>

Ramírez, C., y De Castro, D. (2013). *La lectura en la primera infancia* [Archivo PDF]. <https://es.scribd.com/document/259406254/la-lectura-en-la-primera-infancia-pdf>

Resolución N° 273 de 2020 [Ministerio de Educación]. Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica. 17 de diciembre de 2020. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1486918/RVM%20N%C2%B0%20273-2020-MINEDU.pdf.pdf>

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia* [Archivo PDF]. http://www.funsepa.net/guatemala/docs/lectura_primera_infancia.pdf

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma

Robledo, B. (2017) *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. Ybby Chile y Fundación SM. http://plandelectura.gob.cl/wp-content/files_mf/20171122_El_Mediador_de_lectura_web.pdf

Sandoval, C. y Landaverry, R. (2019) Prácticas lectoras en una biblioteca pública de Lima: el caso de los niños lectores asiduos. *Educación*, 28(54), 105-125. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.006>

Sanjuán, B. (2020) Hace falta una aldea. Mediación en los ámbitos escolar y social. En Panche, L (Ed.), *Anidando entre palabras. Orientaciones para el fomento de la lectura en la primera infancia (pp. 11-44)*. CERLALC. <https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/11/Anidando-entre-palabras-2.pdf>

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Ediciones Universidad Católica de Chile. https://www.researchgate.net/publication/288490590_Cada_nino_un_lector_Estrategias_innovadoras_para_enseñar_a_leer_y_escribir

Taguena, J. y Vega, M. (2012) Técnicas de investigación social. Las entrevistas abiertas y semidirectiva. *Revista de investigación en ciencias sociales y humanidades*, Nueva Época 1(1), 58-94. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/tecnicas_de_investigacion_social- las_entrevistas_abiertas_y_semirectivas.pdf

Tejerina, I. (2010). *La narración oral: un arte al alcance de todos* [Archivo PDF]. <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/la-narracion-oral-un-arte-al-alcance-de-todos/>

Vergara, M. y Reyes, J. (2021) *Mediación del libro álbum en contextos privados de la libertad. Aproximaciones para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura*. Biblioteca Escolar Futuro UC. <https://bibliotecaescolarfuturo.uc.cl/index.php/component/rsform/form/13-mediacion-libro-album>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de coherencia

Matriz de consistencia de la investigación

NOMBRE	Karen Cabrera
TEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Mediación de lectura en voz alta
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Currículo y didáctica
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una Institución Pública ubicada en San Miguel

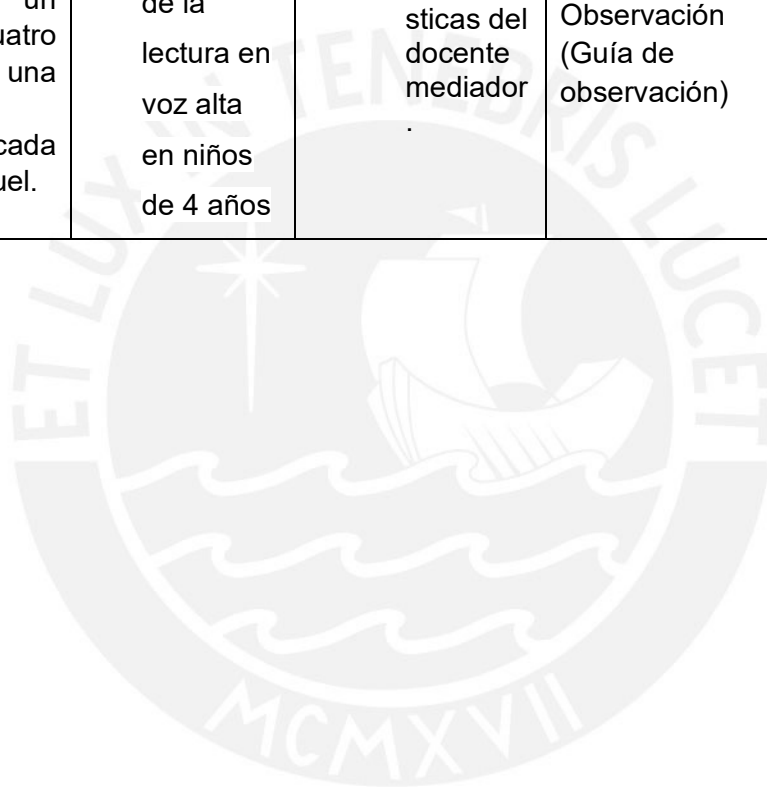
Problema	Objetivo general de la investigación	Objetivo específicos
¿Cómo se realiza la mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una institución educativa pública ubicada en San Miguel?	Analizar cómo realiza la mediación de lectura en voz alta la maestra de un aula de 4 años de una institución pública ubicada en San Miguel.	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar la concepción que tiene la docente sobre mediación lectora en voz alta. ● Describir cómo se realiza la mediación de lectura en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en San Miguel.

DISEÑO METODOLÓGICO:

Enfoque	Nivel	Informantes / Fuentes
Cualitativo	Descriptivo	Docente

Objetivo específicos	Categoría	Subcategorías	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Informantes

<ul style="list-style-type: none"> Definir el concepto y la importancia de la mediación de lectura en voz alta para niños de cuatro años. 	<ul style="list-style-type: none"> Mediación de lectura en voz alta en niños de 4 años 	<ul style="list-style-type: none"> Mediación lectora Lectura no convencional de 3 a 6 años. 	<p>Entrevista semi-estructurada</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Describir cómo se realiza la mediación de lectura en un aula de cuatro años de una institución pública ubicada en San Miguel. 	<ul style="list-style-type: none"> Proceso de mediación de la lectura en voz alta en niños de 4 años 	<ul style="list-style-type: none"> las etapas Los recursos Características del docente mediador 	<p>Observación (Guía de observación)</p>	<p>Docente</p>



Anexo 2: Guion de entrevista semiestructurada

GUION DE ENTREVISTA

Fecha: Hora: Lugar:

Entrevistada:

Número de entrevista:

Introducción

Buenas tardes. Realizaremos esta entrevista con el afán de conocer qué conceptos comprende en torno al proceso de mediación de lectura en voz alta para los niños del aula SOLIDARIOS. De este modo, estaremos recolectando la información necesaria para la tesis "Mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años de una institución educativa nacional ubicada en San Miguel".

Protegeremos el anonimato de su nombre y la confidencialidad de los datos que proporcione.

La entrevista durará 30 minutos.

Procederemos a realizar las preguntas:

1. ¿Qué comprende usted por mediación de lectura?
2. ¿Cómo les lee a sus niños?
3. ¿Cómo planifica la mediación lectora?
4. ¿Cuáles son las consideraciones a tomar en cuenta para realizar la mediación lectora en la planificación?
5. ¿Cuáles cree que son las etapas del proceso de mediación?
6. ¿Cómo participan los niños en el proceso de mediación lectora?
7. ¿Cómo organiza los materiales antes de la mediación lectora? ¿Cómo?
8. ¿Cómo realiza el inicio de la mediación lectora?
9. ¿Cómo presenta el libro?
10. ¿Cuáles son los recursos verbales, no verbales y paraverbales que utiliza?
11. ¿Qué recursos o elementos utiliza en la mediación lectora?
12. ¿Cómo acompaña la participación de los niños?
13. ¿Cómo finaliza la mediación lectora?

Terminamos :) ¿Quisiera agregar algo más? Gracias :)

Anexo 3: Guía de observación

Guía de observación

Guía de observación

Número:

Objetivo:

Lugar:

Fecha:

Duración:

Momentos	Aspectos a observar	Comentarios
Inicio	¿Cómo inicia la actividad? ¿Presenta algún elemento motivador? ¿Cuáles? ¿Invita a la formulación de hipótesis sobre lo que tratará el libro? ¿Cómo? ¿Cómo se presenta el libro?(Carátula, leyendo el título y el autor)	
Desarrollo	¿Qué elementos paraverbales utiliza? ¿Qué elementos verbales utiliza? ¿Utiliza materiales complementarios? ¿Cuáles? ¿Utiliza recursos? ¿Cuáles? ¿Crea suspenso? ¿Cómo? ¿Cómo sostiene el libro?	
Cierre	¿Hace un cierre de la actividad? ¿Permite espacios de reflexión? ¿Cómo termina de leer el cuento? ¿Realiza preguntas a los niños? ¿Cuáles? ¿Las preguntas están en relación a la lectura? ¿Cómo acompaña la docente las respuestas de los niños? ¿Realiza alguna actividad complementaria? ¿Cuál?	
Otros...	¿Cómo se ubica la docente para realizar la lectura? ¿Qué etapas se evidencian durante la actividad? ¿Cuánto dura la actividad?	

Anexo 4: Carta a experta para la validación de los instrumentos

Lima, 4 de octubre del 2021

Señora xxxxx

Presente.-

De mi especial consideración:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de contenido de los ítems que conforman los instrumentos que se utilizarán para recabar información requerida en la investigación titulada: “Mediación de lectura en voz alta en un aula de cuatro años ubicada en San Miguel”.

Por su experiencia profesional y méritos académicos me he permitido seleccionarla para la validación de dichos instrumentos, teniendo en cuenta que sus observaciones y recomendaciones contribuirán para mejorar la versión final de mi trabajo.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente,

Karen Mia Cabrera Angulo

Anexo 5: Ficha de evaluación para la guía de observación

Ficha de validación de experta
Guía de observación

a. Pertinencia de los indicadores con los objetivos de investigación

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente

Observaciones

--

b. Claridad en la redacción de los indicadores de la guía de observación

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente

Observaciones

--

c. Observaciones generales

--

Datos del evaluador:
Formación académica:
Área de experiencia profesional:
Cargo actual:
Institución:
Firma:

Anexo 6: Ficha de evaluación para el guion de entrevista

Ficha de validación de experta
Guion de entrevista

a. Pertinencia de los indicadores con los objetivos de investigación

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente

Observaciones

--

b. Claridad en la redacción de los indicadores del guión de entrevista

Suficiente	Medianamente suficiente	Insuficiente

Observaciones

--

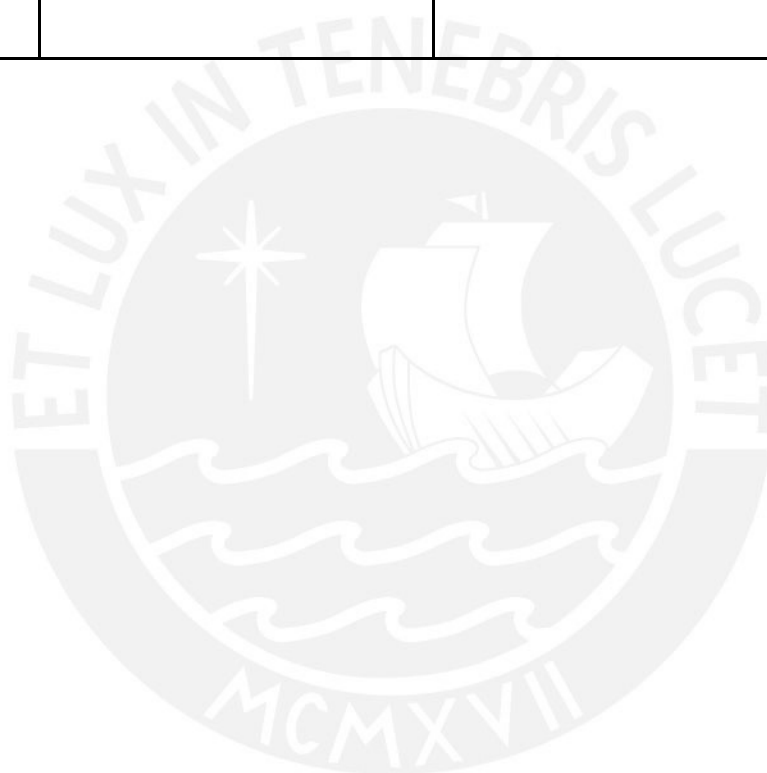
c. Observaciones generales

--

Datos del evaluador:
Formación académica:
Área de experiencia profesional:
Cargo actual:
Institución:
Firma:

Anexo 7: Leyenda

Subcategoría e indicador	Código en la guía de observación/ guion de entrevista	Descripción



Anexo 8: Matriz de codificación

Subcategoría	Indicador	Evidencia

