

Licenciatura en Educación Preescolar

Plan de Estudios 2018

Programa del curso

Desarrollo de la competencia lectora

Cuarto semestre

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Primera edición: 2020

Esta edición estuvo a cargo de la Dirección General
de Educación Superior para Profesionales de la Educación
Av. Universidad 1200. Quinto piso, Col. Xoco,
C.P. 03330, Ciudad de México

D.R. Secretaría de Educación Pública, 2018
Argentina 28, Col. Centro, C. P. 06020, Ciudad de México

Trayecto formativo: **Formación para la enseñanza y el aprendizaje**

Carácter del curso: **Obligatorio**

Horas: **6** Créditos: **6.75**

Índice

Propósito y descripción general del curso	5
Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso	8
Estructura del curso	11
Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza	13
Sugerencias de evaluación	16
Unidad de aprendizaje I. Saber lo que es leer	21
Unidad de aprendizaje II. El lector ante los textos	36
Unidad de aprendizaje III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura	51
Perfil docente sugerido	60
Referencias del curso	61

Propósito y descripción general del curso

Propósito general

Que el estudiante normalista aplique estrategias como mediador que reconoce el papel de la niña y el niño como lector activo, a través de planificar situaciones didácticas y conversaciones literarias para construir entornos que estimulen el desarrollo de la competencia lectora.

Descripción

El curso *Desarrollo de la competencia lectora*, es fundamental en la formación del estudiante normalista porque contribuye a desarrollar las competencias docentes que le posibilitan diseñar situaciones para el acercamiento de la cultura escrita por parte del niño como lector funcional y consciente del mundo letrado. “La condición fundamental para una buena enseñanza de lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee” (Colomer, 1997, p. 14). El docente en formación deberá adquirir las herramientas necesarias para desempeñar su trabajo en el aula, pero principalmente fomentar la habilidad de comprender textos y conocer de qué manera se desarrolla la competencia lectora y, con ello, movilizar aspectos cognitivos y metacognitivos como decodificar, comprender y responder.

La lectura es una construcción social que cambia a lo largo de la historia y del contexto en el que se utilice (Chartier, 1993)¹. Los requerimientos de la alfabetización del siglo XXI demandan el acceso al objeto por excelencia de la cultura letrada: el texto en todas sus manifestaciones y usos sociales.

En este momento de nuestra historia contemporánea, la expansión de la digitalización en todas las áreas de la vida obliga a aprender a leer, interpretar, dar sentido y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una variedad de medios en línea. También requiere la capacidad de valorar críticamente el texto escrito y filtrar la información que se produce, se accede y se hace pública tan fácilmente.

Formar lectores activos es uno de los propósitos fundamentales de la escuela. El desarrollo de las competencias lectoras se considera como prioritario dado que éstas son el medio de acceso a un universo de conocimientos, y a los actos de participación social que implican el lenguaje escrito. Sin embargo, su desarrollo parece ser un verdadero desafío en los sistemas educativos,

¹ Chartier, R. (1993). *Prácticas de la lectura*. Bolivia: Plural.

particularmente en México, donde los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales recurrentemente han dado cuenta del bajo nivel de comprensión que logran alcanzar las niñas y los niños.

El panorama anterior plantea la necesidad de formar docentes capaces de atender a la responsabilidad de alfabetizar a las nuevas generaciones; docentes que de manera consciente y fundamentada guíen al infante en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto plantea al menos tres grandes demandas para la formación inicial de los docentes:

1. Desarrollar situaciones donde los estudiantes tengan la posibilidad de construir un nuevo y vigente bagaje conceptual sobre la lectura y los procesos de aprendizaje que involucra.
2. La capacidad de diseñar por sí mismos un repertorio de situaciones didácticas pertinentes para el desarrollo de la competencia lectora, que incluya al menos, la creación de ambientes lectores.
3. Generar acciones mediadoras destinadas a garantizar el acceso y permanencia de más individuos a la cultura letrada contemporánea.

En este sentido, el curso *Desarrollo de la competencia lectora* es un espacio curricular para que los estudiantes asuman su papel como mediadores, y así propiciar entornos lectores en los cuales puedan ubicar aspectos de la comprensión lectora de los niños de educación preescolar, como punto de partida para su potencialización. Pertenece al trayecto formativo Formación para la enseñanza y el aprendizaje, y se ubica en el cuarto lugar de la malla curricular que compone dicho trayecto, con una cobertura de 6 horas semanales y un total de créditos de 6.75.

Los cursos que integran la línea formativa que se articula con la estructura curricular de educación básica Lenguaje y Comunicación, al cual pertenece el curso son: *Lenguaje y comunicación; Prácticas sociales del lenguaje; Lenguaje y alfabetización; Desarrollo de la competencia lectora; Literatura infantil y Creación literaria.*

Así mismo, el cuarto semestre integra los siguientes cursos: *Atención a la diversidad; Modelos pedagógicos; Desarrollo de la competencia lectora; Estrategias para el desarrollo socioemocional; Estrategias para la exploración del mundo social; Estrategias de trabajo docente e Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación.*

Este curso da la oportunidad de crear consciencia en el normalista acerca de la cultura lectora globalizada, donde se sepa partícipe de la misma y un usuario

funcional de la sociedad que la manifiesta, de tal modo que sea capaz de diseñar situaciones didácticas y conversaciones literarias que sirvan a los niños como plataforma y proyección para la comprensión de textos en una ambiente alfabetizado, reflexivo y alegre. A lo largo del curso, los estudiantes tienen la oportunidad de formar perfiles lectores y construir itinerarios de lectura de acuerdo con los intereses de las niñas y los niños.

Para los fines del desarrollo del curso, los estudiantes normalistas tendrán claro lo que significa Saber lo que es leer, para ello distinguirán conceptos básicos como lector, texto y contexto, entender y diferenciar la comprensión y la competencia lectora; así como también tener noción del para qué leer y para quién hacerlo, lo que de forma trascendente derivará en una lectura con sentido.

Otro apartado necesario en el curso centrará su atención en el lector ante los textos, de tal forma que el conocimiento de los libros infantiles, la lectura de la imagen y del texto serán piezas clave para la construcción del sentido por parte del lector y reconocer a las niñas y niños como lectores en desarrollo. De esta manera, el docente en formación asumirá su papel como mediador y focalizará la estrategia de lectura en voz alta para el diseño, implementación y evaluación de proyectos lectores.

Finalmente, abrir la perspectiva del normalista a las condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura, para identificar los elementos de una situación de lectura para la planificación de situaciones didácticas y conversaciones literarias en contextos sociales y psicológicamente significativos.

Este curso fue diseñado por Nayla Jimena Turrubiartes Cerino, Nubia Marissa Colunga Trejo, Jesús Alberto Leyva Ortiz, del Cuerpo Académico Literatura Contemporánea, Poesía, de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; y especialista María Eugenia Urbina Espejel, de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí; así como especialistas en diseño curricular: Gladys Añorve Añorve, Julio César Leyva Ruiz, Sandra Elizabeth Jaime Martínez y María del Pilar González Islas, de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

Competencias del perfil de egreso a las que contribuye el curso

Competencias genéricas

Las competencias genéricas atienden al tipo de conocimientos, disposiciones y actitudes que todo egresado de las distintas licenciaturas para la formación inicial de docentes debe desarrollar a lo largo de su vida; éstas le permiten regularse como un profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales. Por tanto, tienen un carácter transversal y están explícita e implícitamente integradas a las competencias profesionales, por lo que se incorporan a los cursos y contenidos curriculares del Plan de estudios. Las competencias genéricas a las cuales aporta este curso son:

- Soluciona problemas y toma decisiones utilizando su pensamiento crítico y creativo.
- Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.
- Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.
- Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación de manera crítica.
- Aplica sus habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos.

Competencias profesionales

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional. A continuación, se enlistan las competencias profesionales que promueven el curso con su respectiva unidad de competencia.

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.
- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.
- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia.

Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Decide las estrategias pedagógicas para minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación asegurando una educación inclusiva.

Estructura del curso

El espacio curricular *Desarrollo de la competencia lectora* se divide en tres unidades de aprendizaje:



A lo largo de la Unidad de aprendizaje. Saber lo que es leer, el estudiante utilizará los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar los elementos implícitos en el acto de lectura y reflexionará sobre sus propios hábitos y prácticas lectoras y el de sus estudiantes, para darle un nuevo sentido a la lectura.

En La unidad de aprendizaje II. El lector ante los textos, el estudiante conocerá diferentes sustentos teóricos derivados de las aportaciones de las teorías centradas en el lector. A partir de este acercamiento podrá identificar procesos cognitivos y culturales implícitos en el acto de leer, y estos marcos de referencia le servirán en su función como mediador al planear situaciones didácticas fundamentales para potenciar en sus alumnos la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de diversos tipos textuales

En la unidad de aprendizaje III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura, el estudiante deberá concebirse como un lector activo y mediador, inmerso en una cultura lectora capaz de crear espacios de acercamiento y reflexión de textos, considerando el perfil lector de sus estudiantes con miras a convertirlos en personas activas en el acto de leer. Es importante considerar siempre la comprensión como un elemento fundamental en el proceso lector, pero el propósito de mayor alcance deberá enfocarse en el desarrollo y práctica de la competencia lectora.

Orientaciones para el aprendizaje y enseñanza

Este es un curso presencial, teórico-práctico, cuyo objeto es realizar un estudio profundo de determinados contenidos con un tratamiento que requiere una interactividad intensiva entre los estudiantes, los textos teóricos seleccionados y otros textos a seleccionar. Para este efecto, se sugiere trabajar bajo las siguientes modalidades:

- Seminario-taller. El docente recurrirá a esta modalidad cuando sea necesario aportar información esencial y organizada sobre los contenidos teóricos, extender explicaciones sobre los conceptos abordados o planificar situaciones didácticas para aplicar en una clase.
- Secuencia didáctica. Esta modalidad resulta útil para el estudio de las características de los textos, de modo que los estudiantes puedan profundizar sobre aspectos concretos que favorecen el aprendizaje de un tema o desarrollan competencias específicas.

Estas modalidades de trabajo, además de movilizar el abordaje de los temas del curso, propician la participación de los estudiantes en prácticas del lenguaje propias del ámbito académico como:

- La consulta y lectura intensiva de bibliografía especializada.
- La producción de textos que apoyan el estudio (resúmenes, notas de comentario y bitácoras de observación) y textos expositivos que materializan el resultado de la reflexión.
- El uso práctico de la teoría revisada en la bibliografía.
- La focalización de un problema y la identificación de fuentes que ayuden a rastrear sus antecedentes y construir un marco conceptual que permita comprenderlo.
- La distinción de diferentes líneas teóricas y la confrontación de posturas.
- La elaboración de explicaciones que se sustenten en teorías que están comenzando a conocer y el uso de citas y/o referencias para sustentar sus afirmaciones.
- La formulación de preguntas o hipótesis.
- La comunicación de saberes científicos.

De acuerdo con lo anterior, el programa de trabajo incluye sesiones bajo la modalidad de taller para el diseño de la planeación didáctica y conversaciones literarias por parte del estudiante normalista en las instituciones de educación

preescolar donde realice su práctica docente, en tanto ésta coincida con la periodicidad de tiempo del curso *Estrategias de trabajo docente* en previo acuerdo con el responsable del mismo, con la respectiva aplicación de sesiones específicas para analizar, evaluar y retroalimentar el trabajo realizado.

Aprendizaje basado en casos de enseñanza

Esta modalidad será la preferente para:

- La construcción de perfiles lectores y análisis de las respuestas por parte de las niñas y los niños para identificar el tipo de comprensión lectora.
- El análisis intensivo de algunas prácticas docentes alrededor de la lectura, así como planeación de situaciones lectoras y conversaciones literarias.

La finalidad subyacente a esta modalidad de trabajo es que los estudiantes usen la teoría para analizar, interpretar, generar hipótesis, contrastar datos y reflexionar sobre aspectos de la práctica. Si bien, se espera que la participación de los estudiantes en todo el proceso constituya una experiencia relevante de aprendizaje, se plantea que la evaluación y realimentación de su actividad involucre un replanteamiento conceptual importante de su práctica docente. En esto, el papel del docente formador es crucial, pues determinará los momentos de la autoevaluación o de la coevaluación.

Además, el programa incluye la realización de un diagnóstico sobre el nivel de competencia lectora en el que se encuentran las niñas y los niños, como una forma de reconocer su punto de partida y constituir un indicador relevante para guiar la intervención de los estudiantes en su papel de practicantes.

Para orientar el trabajo, las intervenciones del docente siempre estarán encaminadas a problematizar las ideas de los estudiantes, ¿por qué crees...?, ¿cómo podríamos saber...?, abrir espacios de discusión para profundizar, confrontar y consensar conocimiento ¿cómo se puede explicar “x” desde la teoría “y”?; ¿qué variable didáctica puso en juego su compañera en la consigna que diseñó para realizar la lectura en voz alta?; su compañero dice que este fragmento del programa se refiere a “x”, ¿qué tendríamos que hacer para validar esa interpretación?).

En este sentido, el docente que desarrolle este curso debe poner en juego sus propias competencias para:

- saber preguntar, escuchar, responder y respetar;
- gestionar y dinamizar grupos reorientándolos hacia aportaciones positivas y respuestas más elaboradas;

- enlazar el conocimiento teórico y práctico, y
- ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias para la reflexión, argumentación de ideas y de vinculación crítica con la realidad.

Finalmente, es recomendable que el docente titular de este curso, participe en al menos tres reuniones con el equipo docente del semestre, para construir criterios comunes, afinar productos, o simplemente para monitorear el seguimiento y evaluación del semestre.

Sugerencias de evaluación

En congruencia con las orientaciones curriculares del plan de estudios, se debe considerar a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias para la emisión de juicios de valor sobre el desempeño de los estudiantes, a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias de perfil de egreso, sus unidades o elementos, y los criterios de desempeño expuestos en cada uno de los cursos. Esto implica que las competencias deben ser demostradas, por lo que se requiere de evidencias definidas y criterios de desempeño que permitan inferir su nivel de logro.

Se propone que la evaluación sea un proceso permanente que permita valorar gradualmente la manera en que los estudiantes movilizan sus conocimientos, ponen en juego sus destrezas y desarrollan nuevas actitudes utilizando los referentes teóricos y experiencias que el curso les propone. Por lo tanto, se sugiere precisar en cada unidad de aprendizaje las evidencias y sus criterios de desempeño.

De manera general, se consideran tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño. Cada una enfatiza la valoración de algunos de los componentes de la competencia, sin perder de vista su carácter integral:

- Las evidencias de conocimiento demuestran el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante que permite comprender, reflexionar y fundamentar el desempeño competente. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de evidencia.
- Las evidencias de producto consisten en elaboraciones concretas de los estudiantes las cuales resultan del desarrollo de las actividades de aprendizaje. Estas evidencias aparecen referidas en los programas como productos de trabajo.
- Las evidencias de desempeño se refieren a comportamientos del estudiante en situaciones específicas que requieren de su observación directa.

Centrar la evaluación en las evidencias permite al docente observar el desempeño del estudiante ante una situación o problema específico que se le presente, valorar el desarrollo y logro de las competencias del curso, así como estimar la pertinencia de las actividades de enseñanza y aprendizaje utilizadas durante el proceso formativo. Para ello, es fundamental utilizar la evaluación formativa y la evaluación sumativa.

La evaluación formativa permite valorar el desarrollo de las competencias, centra su atención en los aprendizajes y en las actividades que se realizan de tal

manera que se puedan tomar decisiones para su mejora. En tanto, la evaluación sumativa valora el nivel de logro de las competencias al finalizar una unidad o el curso, de acuerdo con los propósitos establecidos, a través de una evidencia final de carácter integrador. Por lo anterior, el docente debe hacer explícitos los criterios y medios de evaluación desde el inicio del curso asegurándose de que éstos sean congruentes con los propósitos, enfoque y contenidos del espacio curricular.

La evaluación debe realizarse en distintos momentos y con distintas finalidades. La evaluación a inicio de curso e inicio de unidad de aprendizaje debe constituirse como un diagnóstico que le aporte al docente datos sobre la información, los conocimientos y competencias: qué saben, cómo usan e interpretan lo que saben, que poseen los estudiantes sobre un tema. Esta información es insumo fundamental para la planificación. Esta evaluación debe hacerse por medios escritos y orales tratando de recurrir a situaciones o consignas que ayuden a que los estudiantes muestren sus saberes.

La evaluación durante el desarrollo de las unidades se realiza con base en las evidencias de aprendizaje derivadas de las situaciones didácticas de clase, pues a través de ella el docente registra y analiza el avance de los estudiantes con respecto al estado inicial de sus conocimientos y habilidades. La manera en la que usan la nueva información, los modos de búsqueda, consulta, validación, argumentación y uso del conocimiento, serán los indicadores de progresión.

También se valora el grado de compromiso y participación de los estudiantes con su aprendizaje y con la construcción colectiva de conocimiento. Esta evaluación tendrá fines formativos y será motivo de espacios de retroalimentación efectiva entre el docente y los estudiantes.

En todos los momentos de evaluación formativa se recomienda el registro sistemático de las preguntas/respuestas de los estudiantes; de las estrategias que usan para resolver los problemas que plantean las consignas; de los modos y calidad de interacción con los miembros del grupo a propósito de las actividades. Este tipo de registros y análisis no sólo proveen información e indicadores sobre el aprendizaje de los estudiantes ante una situación específica, también facilita la toma de decisiones del docente a la hora de planear las situaciones de enseñanza.

Con una lógica similar se pueden diseñar escalas estimativas, sólo es necesario tener presente que los datos que se obtienen de la evaluación formativa permiten a los docentes establecer expectativas reales, viables y desafiantes para cada estudiante. Cuando un docente conoce el estado concreto de aprendizaje de sus estudiantes, puede planificar mejores situaciones didácticas e intervenciones más acordes a los puntos de partida de cada uno de ellos.

La evaluación sumativa consiste en un punto de corte que permita la comparación directa entre el estado de conocimiento y competencia de cada estudiante sobre los temas al inicio y final del curso. La autoevaluación, entendida como la reflexión sobre el propio estado de conocimiento en distintos momentos, también es parte de este curso.

A lo largo de las tres unidades de aprendizaje, los estudiantes tendrán la oportunidad de autoevaluar la transformación y desarrollo de sus ideas, creencias, conocimientos y competencias. Asimismo, al final del curso, elaborarán un texto que les permita valorar de manera consciente cómo iniciaron el curso y cómo lo terminan (en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias), sobre todo, que les permita pensar sobre los procesos que posibilitaron las transformaciones.

Con objeto de favorecer el desarrollo de las competencias planteadas arriba, cada docente responsable del curso podrá diseñar las estrategias acordes a las características del grupo, atendiendo a sus intereses y contextos. A continuación, se presentan algunas sugerencias que tienen relación directa con los criterios de evaluación, los productos, las evidencias de aprendizaje y los contenidos disciplinares, así como el logro de los propósitos y las competencias declaradas.

Las ponderaciones de los productos señalados en el siguiente cuadro se enmarcan dentro del Capítulo V, fracción 5.3, incisos e y f de las *Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Selección, Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Regularización, Certificación y Titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica en la Modalidad Escolarizada, en la modalidad escolarizada*² (Planes 2018) que señala:

- e) La acreditación de cada unidad de aprendizaje será condición para que el estudiante tenga derecho a la evaluación global.
- f) La evaluación global del curso ponderará las calificaciones de las unidades de aprendizaje que lo conforman, y su valoración no podrá ser mayor al 50%. La evidencia final tendrá asignado el 50% restante a fin de completar el 100%".

² Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, Educación Socioemocional. México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en <http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/prim-intro-Socioemocional.html>

En este contexto, es recomendable que, a lo largo del curso, se generen productos y evidencias que puedan ser parte de las unidades de aprendizaje. Así, por ejemplo:

Unidad de aprendizaje	Evidencia	Descripción	Ponderación
I. Saber lo que es leer	Texto informativo: tríptico, folleto, historieta digital o ilustrada	Documento elaborado por equipos donde los estudiantes comunican a las docentes del Jardín de niños en el que realiza sus prácticas, las características que conforman un perfil lector, los criterios de selección de libros infantiles y los conceptos teóricos abordados en la unidad.	15%
II. El lector ante los textos	El docente elige: <ul style="list-style-type: none"> • Ensayo científico. • Cartel • Texto expositivo-explicativo 	Ensayo científico que contenga la reflexión acerca de la importancia de las imágenes en los libros infantiles y su relación con la alfabetización visual. Cartel sobre la acción del mediador para desarrollar la comprensión lectora a partir de la imagen y el texto y la literatura infantil digital. Texto expositivo-explicativo en el que abordan el análisis de las siete líneas de progreso en el avance del progreso literario.	20%

III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura	Planeación de una situación didáctica	Documento en el que se diseña una situación de lectura y sus conversaciones literarias considerando condiciones didácticas.	15%
Producto integrador	Informe argumentado teóricamente	Documento en el que el estudiante utiliza los referentes teóricos revisados para sustentar los resultados de la experiencia de la implementación de la situación didáctica lectora en el Jardín de práctica.	50%

A lo largo del curso, es necesario que el docente incentive el aprendizaje de los estudiantes por medio de estrategias diversas como lecturas comentadas, lecturas dirigidas, indagaciones en internet, consulta de aplicaciones digitales, revisión de páginas gubernamentales, exploración de videos, presentación de experiencias, etcétera. Por lo tanto, se recomienda hacer uso de criterios e instrumentos de evaluación acordes a los productos solicitados a lo largo del curso, como listas de cotejo y rúbricas que permitirán registrar los avances en el logro de los propósitos establecidos para cada unidad y para el curso.

Unidad de aprendizaje I. Saber lo que es leer

A lo largo de esta unidad de aprendizaje, el estudiante utilizará los recursos teóricos para enriquecer los modos de analizar e interpretar los elementos implícitos en el acto de lectura y reflexionará sobre sus propios hábitos y prácticas lectoras y el de sus estudiantes, para darle un nuevo sentido a la lectura.

Competencias de la unidad de aprendizaje

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del plan y programas de estudio en función del logro de aprendizaje de sus alumnos, asegurando la coherencia y continuidad entre los distintos grados y niveles educativos.

Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación.

- Usa los resultados de la investigación para profundizar en el conocimiento y los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Propósito de la unidad de aprendizaje

- Que el estudiante normalista utilice los recursos teóricos que le permitan analizar e interpretar los elementos implícitos en el acto de lectura, a través del reconocimiento de las condiciones y los criterios de selección de libros para niños en edad preescolar, con la finalidad de reconocer desde edades tempranas la importancia de la lectura en espacios escolares.

Contenidos

- Lector/a, texto y contexto elementos de una situación de lectura
- Comprensión y competencia lectora ¿son lo mismo?
- ¿Leer para qué? ¿Leer para quién?
- Lectura con sentido

Actividades de Aprendizaje

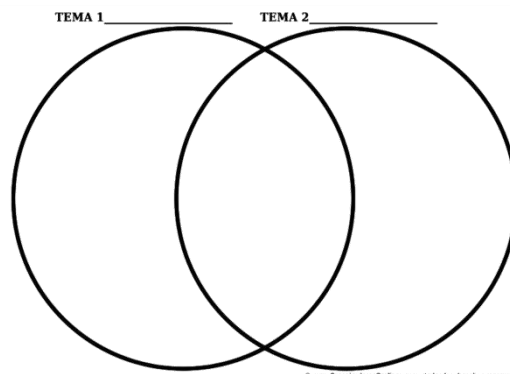
A continuación, se presentan algunas sugerencias generales para abordar los contenidos de la unidad, sin embargo, cada docente podrá adaptarlas, enriquecerlas o sustituirlas de acuerdo con los contextos y las necesidades del grupo que atiende, mientras que las nuevas propuestas se apeguen a las competencias definidas para el curso y la unidad de aprendizaje.

Para el inicio de esta unidad, es importante que el futuro docente retome su experiencia como lector, se sugiere organizar equipos de trabajo para que compartan las situaciones en la que su papel es el de lector, promueva que se discuta al interior del equipo ¿cuál es el fin de sus actos de lectura? Se recomienda favorecer las interpelaciones y con ello, conduzca a los equipos a la búsqueda de información sobre los contenidos de la unidad.

Se sugiere que, en los mismos equipos, se apliquen las herramientas de la investigación documental, se trata de que cada equipo lleve diversos materiales al aula o que se compartan a través de Drive, lo importante es que no repetir materiales. Se recomienda dedicar una sesión para la selección de la información considerando los criterios establecidos por el docente titular, una vez desechado el material no útil, proceda a organizar los materiales que se sugieren en este curso, así como los que consiguieron los estudiantes por equipos.

El lector, el contexto y el texto: elementos de una situación de lectura

A partir de la lectura de Rossenblat (1996), *El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura*, e Iser (1989), *El proceso de lectura, una perspectiva fenomenológica*, se sugiere que los estudiantes elaboran un diagrama de Venn para contrastar y comparar las características de ambos textos con respecto a la comprensión lectora. En dicho diagrama registrarán por separado los principales tópicos que distinguen las ideas de los autores y resaltarán al centro las semejanzas que comparten.



Con base en la actividad anterior y en la profundización de los contenidos en las lecturas de Rosenblatt e Iser, se recomienda tener claridad de los conceptos básicos que ambos teóricos manejan en sus discursos. Para ello, se sugiere conceptualizar, de acuerdo con la distribución de la siguiente tabla, las ideas que cada uno de los autores exponen.

Conceptos/Autores	Rosenblatt, (1996)	Iser, (1989)
Lector		
Texto		
Contexto		
Proceso lector		
Teorías	Transaccional:	Estética de la recepción:
Comprensión		

Una vez realizada la actividad anterior, se sugiere que los estudiantes elaboren un cuadro donde se expongan las relaciones y asociaciones personales que surgen durante alguna de las siguientes lecturas: *Mi vida con la ola*, de Octavio Paz; *La aventura de un soldado*, de Ítalo Calvino o *No oyes ladrar los perros*, de Juan Rulfo; o bien, una historia de su elección, considerando los aspectos del proceso de lectura señalados por Iser y Rosenblatt.

Aspectos del proceso de lectura mencionados por Iser, (1989)	Cita de la historia elegida	Relaciones y asociaciones personales
Las conexiones entre los correlatos oracionales		
Construcción y modificación de expectativas		
Anticipación, retrospectiva.		
Recuerdos		

Considerar también los aspectos a los que apunta Rosenblatt:

Aspectos del proceso de lectura mencionados por Rosenblatt, (1996)	Cita de la historia elegida	Relaciones y asociaciones personales
Propósito		
Expectativas, hipótesis		
Recuerdos, estado de ánimo, necesidades y preocupaciones actuales.		

Comprensión y competencia lectora ¿son lo mismo?

Hasta ahora los estudiantes han reflexionado sobre diferentes aspectos del proceso de lectura. A continuación, se sugiere abordar dos conceptos que complementan el tema de la cultura escrita: la competencia y la comprensión lectora, con la intención de que los estudiantes observen sus implicaciones en la vida académica y diaria de los lectores, como un punto de partida para comprender acepciones propias de la formación docente y tener claridad en su uso.

Para la definición 1, se sugiere revisar el siguiente texto:

Jiménez, E. (2013). Comprensión lectora vs. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En revista *Investigaciones sobre el lenguaje*, pp. 65-74.

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. Así, la

comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales o emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva.

Para la definición 2, se sugiere revisar los siguientes textos:

OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Paris: OECD Publishing. Capítulo 2: Marco de lectura, pp. 33-36.

Las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje y, sobre todo, el concepto de aprendizaje permanente ha ampliado la percepción de la competencia lectora, que deja de contemplarse como una capacidad adquirida únicamente en la infancia, durante los primeros años de la escolarización. En cambio, está considerada como un conjunto creciente de conocimientos, destrezas y estrategias que los individuos van desarrollando a lo largo de la vida en distintos contextos, a través de la interacción con sus iguales y con la comunidad en general (p. 33).

La competencia lectora consiste en la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad (p. 35).

Se prefiere la expresión "competencia lectora" a "lectura" porque es posible transmitir a un público no experto, de forma más precisa, lo que mide el estudio. "Lectura" suele entenderse como simple descodificación o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir algo más amplio y profundo. La competencia lectora incluye un extenso abanico de competencias cognitivas, desde la descodificación básica hasta el conocimiento de palabras, gramática y estructuras y características lingüísticas y textuales más amplias, hasta el conocimiento del mundo. En esta evaluación, "competencia lectora" pretende expresar el uso activo, intencionado y funcional de la lectura en un abanico de situaciones y con diferentes objetivos. La palabra "comprender" es fácil de conectar con el concepto ampliamente aceptado de "comprensión lectora", que subraya el hecho de que

cualquier lectura implica cierto nivel de integración del texto en las estructuras de conocimiento del lector (p. 36).

En plenaria, comparten y comparan las respuestas a las preguntas: en el acto de lectura ¿cómo se identifica la competencia lectora y cómo se distingue de la comprensión lectora? Los quehaceres del lector, los propósitos y las situaciones de lectura ¿son constituyentes de la competencia o de la comprensión lectora?

Los estudiantes, en plenaria revisan algún material digital, por ejemplo, el video *La competencia lectora y la comprensión lectora*, de Víctor Villa, ubicado en: <https://www.youtube.com/watch?v=ef9mppU0aq8>, e identifican la diferencia existente entre ambas. Se recomienda que los estudiantes construyan una definición propia sobre “comprensión y competencia lectora”, agregan ejemplos y la incorporan a su glosario. El docente solicita que revisen y analicen cada uno de los conceptos estudiados y definidos para que determinen, de manera fundamentada, si es posible aseverar que hay una sola manera de comprender los textos y una sola manera de ser competente. Apoyan sus argumentos con textos similares como: Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En *Lectura y Vida*, año 6, núm. 4.

Discuten sus respuestas en colectivo y agregan una nota complementaria a sus definiciones. El docente titular orienta la discusión para que los estudiantes dimensionen la complejidad de la lectura como objeto de enseñanza, puesto que requiere propuestas didácticas que atiendan la dimensión cognitiva (procesos y estrategias de comprensión lectora) y la dimensión pragmática (usos y funciones sociales) de la lectura.

La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social que posee, de tal manera que los alumnos conciban el acto de leer como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, acceso al conocimiento y disfrute personal (Colomer, 1993).

¿Leer para qué? ¿Leer para quién?

Para responder al primer cuestionamiento de este apartado ¿Leer para qué?, es necesario reconocer qué significa leer en los primeros años, así como la importancia de la lectura en el desarrollo de los niños. Para ello, se propone realizar la lectura del texto *Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?*, de Marie Bonnafé (2008) y focalizar el caso “De cómo Billy se acercó a los libros”, así como los comentarios de la autora respecto al mismo. A

continuación, elegir un texto infantil para leer a un niño de entre 2 y 6 años de edad, para lo cual se sugiere la siguiente dinámica:

- Seleccionar un texto ilustrado y leerlo previamente.
- Leerlo en voz alta a un niño.
- Repetir la misma lectura con el mismo niño.

A partir de la experiencia lectora, el estudiante normalista responde las siguientes preguntas:

- ¿La lectura fue placentera para el niño?, ¿por qué?
- ¿Qué parte del texto le causó emoción y cómo lo notaste?
- ¿Qué imagen llamó su atención y por qué?
- ¿Qué de lo leído en la lectura de Bonnafé te pareció similar o diferente a tu experiencia lectora? Explícalo.

Posteriormente, se sugiere leer textos como el de Teresa Colomer (2004), titulado *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*, después de su lectura, centrarse en el apartado *El acceso a los textos en la etapa infantil*, que aborda el cómo la construcción del sentido de un texto para los niños en edades tempranas puede sintetizarse en las siguientes líneas:

1. La adquisición de sistemas de símbolos.
2. El uso de la imagen para la construcción del sentido.
3. La adquisición de la conciencia narrativa.
4. La ampliación de la experiencia: los temas.

A partir de la reflexión de los tópicos propuestos por Colomer, el estudiante deberá esquematizar cómo el significado y el significante se manifiestan a través de las palabras e imágenes para dar lugar al acto de comprender la lectura.

El segundo cuestionamiento ¿leer para quién?, se focaliza en conocer las condiciones y criterios de selección de libros para niños en edad preescolar, para lo cual, es importante leer el artículo de Alma Carrasco Altamirano (2015). Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia, incluido en la revista virtual *Literatura en educación infantil: acervos, espacios y mediación*. A partir del texto, el estudiante distinguirá las características de las tres posibilidades de lectura para niños que propone Carrasco: informativo, literario y libro-álbum, a través de una tabla como la que se sugiere a continuación:

Clasificación de libros para niños (Carrasco, 2015)		
Informativos	Literarios	Libro-álbum

Una vez identificadas las características, se deberán revisar los textos *Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil: criterios y condiciones de selección de libros* de Cristina Corro y Teresa Colomer (2015) y, *Textos y paratextos en los libros infantiles* de Gemma Lluch (2003), con la finalidad de que los estudiantes normalistas realicen un itinerario lector para niños de 3-4 años, 5-6 y 6-7 años de tres fichas cada uno, bajo el siguiente formato:

Ficha para la recopilación de libros para niños de 3 a 4 años	
Título	
Autor/ilustrador	
Tipo de libro	
Lugar y fecha de edición/editorial	
Resumen argumental/síntesis	
Justificación de la elección	

Ficha para la recopilación de libros para niños de 4 a 5 años	
Título	
Autor/ilustrador	
Tipo de libro	
Lugar y fecha de edición/editorial	
Resumen argumental/síntesis	
Justificación de la elección	

Ficha para la recopilación de libros para niños de 6 a 7 años	
Título	
Autor/ilustrador	
Tipo de libro	
Lugar y fecha de edición/editorial	
Resumen argumental/síntesis	
Justificación de la elección	

La lectura con sentido

Se sugiere revisar la Estrategia Nacional de Lectura 2019 y enfocarse en la Ruta de Lectura, es fundamental dado que ésta parte de la premisa de que la experiencia lectora puede motivarse mediante la interacción cotidiana con modelos de referencia, como familiares, maestros o amigos; por tanto, dicha experiencia al socializarse y compartirse en los espacios cercanos al alumno puede fomentar un acercamiento voluntario a la práctica lectora.

La Estrategia Nacional de Lectura 2019 (ENL) propone dos rutas para propiciar la experiencia lectora: tramo 1. Diagnosticando la experiencia, y tramo 2. La agenda para la lectura. En este apartado, el estudiante se enfocará en el primero de ellos para reconocer las características que conforman un perfil lector como punto de partida para desarrollar competencias lectoras.

Fases del tramo 1. Orientaciones sobre lo que se quiere saber con el diagnóstico		
Fase	Objetivos	Lo que queremos saber
Fase 1: conociendo a los lectores	<p>Conocer la experiencia lectora de los miembros de la familia y miembros de la comunidad escolar que sean lectores habituales</p> <p>Identificar prácticas de lectura en zonas bilingües y plurilingües</p> <p>Hacer partícipes a los alumnos, familias y maestros en la observación de hábitos de lectura.</p>	<p>¿Quién lee en casa?</p> <p>¿Quién lee en la escuela?</p> <p>¿Cuándo lee?</p> <p>¿Qué le gusta leer?</p> <p>¿Cómo empezó a leer?</p> <p>¿Qué se lee (en casa y en la escuela)?</p>
Fase 2: acercándose a los libros	<p>Conocer y reconocer el libre acceso a los libros, ya sea en casa, en la escuela o la localidad. Incluyendo la Biblioteca escolar y de aula</p> <p>Identificar material de lectura disponible para alumnos de comunidades bilingües y plurilingües. Incluyendo la Biblioteca escolar y de aula</p> <p>Hacer partícipes a las familias, alumnos y maestros en la observación de sus espacios, para que les permita ubicar y registrar dónde hay libros de libre acceso para los niños, los jóvenes y adultos.</p>	<p>¿Dónde están los libros? (en casa, en la escuela, en la localidad)</p> <p>¿De quién son?</p> <p>¿Los puedo contar? ¿cuántos son?</p> <p>¿Necesito comprar los libros para leerlos? ¿en dónde?</p> <p>¿En dónde los puedo leer sin comprar?</p> <p>¿Para qué son los libros?</p>
Fase 3: ubicando los espacios para la lectura	<p>Conocer espacios y lugares donde se desarrollen actividades relacionadas con la lectura (lectura en voz alta, círculos de lectura, presentación de libros, talleres literarios).</p> <p>Conocer las condiciones actuales de los espacios destinados a la lectura en las escuelas.</p> <p>Hacer partícipes a las familias, alumnos y maestros en la observación de las condiciones sus espacios disponibles para el goce de la lectura, así como de las organizaciones e instituciones que ofrecen espacios para el fomento a la lectura.</p>	<p>¿Dónde se lee en casa?</p> <p>¿Dónde se lee en la escuela?</p> <p>¿Dónde se lee en la comunidad?</p> <p>¿Por qué se lee en esos espacios?</p> <p>¿En qué condiciones se encuentran los espacios para la lectura?</p> <p>¿De quién son los espacios para leer?</p> <p>¿Cuántas veces has asistido a esos lugares a leer?</p> <p>¿Quiénes van?</p>
Fase	Objetivos	Lo que queremos saber
Fase 4: lo que nos gusta jugar	<p>Conocer el uso del tiempo libre de los alumnos; para relacionarlos con la lectura.</p> <p>Propiciar que las familias observen y reflexionen sobre el uso del tiempo libre en casa de los NNA; para conocer y valorar sus intereses, así como para proponer actividades que disfruten realizar.</p>	<p>¿Tienen tiempo libre? ¿Cuánto tiempo?</p> <p>¿Les gusta lo que hacen en su tiempo libre?</p> <p>¿Cómo sé que disfrutan lo que hacen?</p> <p>¿A qué juegan los niños en casa?</p> <p>¿Qué les gustaría hacer en su tiempo libre?</p>
Fase 5: valorando la experiencia lectora	<p>Reconocer a los portadores de la experiencia lectora en la comunidad.</p> <p>Propiciar que las familias, alumnos y maestros observen las prácticas lectoras de miembros de la comunidad y las valoren como modelos que pueden propiciar el disfrute de la lectura.</p> <p>Relacionar los resultados del diagnóstico con la experiencia de portadores.</p> <p>Propiciar que las familias, alumnos y maestros reflexionen sobre lo que observaron en las 4 fases para reconocerse como lectores y portadores de experiencia.</p>	<p>¿Cómo es que ____ se convirtió en lector?</p> <p>¿Qué nos enseña su experiencia?</p> <p>¿Dónde le gusta leer?</p> <p>¿Disfruta lo que lee?</p> <p>¿Nos puede recomendar libros para los NNA?</p> <p>¿Nos ayudaría leer en la escuela?</p> <p>Leer para disfrutar</p> <p>Leer para pensar</p> <p>Leer para transformar</p> <p>Leer para el bienestar</p>

Por lo anterior, es necesario que:

- a) Se distribuyan en equipos por jardines de niños donde realizan sus prácticas o bien en el contexto familiar cercano a los integrantes.
- b) Realicen un cuestionario o una entrevista semiestructurada basada en las preguntas incluidas en las cinco fases descritas en la sección del diagnóstico de la ENL.
- c) El instrumento debe contener el propósito del mismo, que desde luego está centrado en el diagnóstico para determinar el perfil lector.
- d) Se sugiere un instrumento de máximo 20 preguntas, considerando al menos tres cuestionamientos de cada fase para equilibrarlo.
- e) Aplicar el instrumento a un padre de familia por cada integrante del equipo y una vez obtenidos los resultados recopilen, contrasten, comparen, y determinen el para qué se lee.

El docente acuerda con el titular del curso de *Iniciación al trabajo docente*, recuperar información a través de las actividades de ayudantía en el Jardín de niños donde los estudiantes realizan su práctica con dos finalidades:

1. Observar las prácticas de lectura que ahí se desarrollan y valorar su parecido con las situaciones descritas por los autores.
2. Platicar con las educadoras sobre los proyectos que estarán trabajando el mes en el que realizarán su jornada, para coordinar el diseño de algunas situaciones didácticas de lectura en el marco de las prácticas sociales de lenguaje.

Esta focalización permite que los estudiantes pongan en práctica los saberes didácticos que han construido sobre los procesos lectores de los niños en edad preescolar. El docente encargado del curso puede destinar algunas sesiones de las unidades II y III para fines complementarios de la formación de los estudiantes.

Como evidencia final de esta unidad se sugiere la realización por equipos de un texto informativo: tríptico, folleto, historieta digital o ilustrada para que los estudiantes comuniquen a los docentes del Jardín de niños en el que realiza sus prácticas, los resultados del instrumento aplicado con objeto de identificar las características que conforman un perfil lector, los criterios de selección de libros infantiles y los conceptos teóricos abordados en la unidad.

Evidencia

Texto informativo: tríptico, folleto, historieta digital o ilustrada para que los estudiantes comuniquen a las docentes del Jardín de niños en el que realiza sus prácticas, los resultados del instrumento aplicado con objeto de identificar las características que conforman un perfil lector, los criterios de selección de libros infantiles y los conceptos teóricos abordados en la unidad. Presentarla en el grupo.

Criterios de evaluación

- Incluye los elementos característicos de una situación de lectura.
- Destaca las diferencias existentes entre comprensión y competencia lectora.
- Incluye los criterios y condiciones para seleccionar libros para las niñas y niños del Jardín de infantes.
- Explica las características que conforman un perfil lector como punto de partida para desarrollar competencias lectoras.

Habilidades

- Reconoce la autoría de los conceptos que se manejan en la unidad.
- Redacta de manera clara y sencilla.
- Presenta información creativa o una historia original
- Despierta el interés de la educadora o educador por tener capacidad de síntesis o una estructura narrativa clara.
- Organiza o esquematiza la información para que el mensaje sea contundente o un final inesperado y verosímil.
- Responde al propósito informativo del texto o bien estético de la historieta en la selección de los materiales y contenidos.
- Contiene introducción o viñeta de presentación con los datos de la obra y de los autores.
- Cuenta con imágenes o viñetas de desarrollo y de cierre.
- Organiza los elementos gráficos de manera creativa y original.
- Utiliza adecuadamente el espacio.
- Incluye una secuencia lógica y natural del texto, imágenes o viñetas.

- Conjuga adecuadamente los elementos seleccionados para la presentación del texto informativo.
- Existe una relación clara entre imagen y texto.
- Utiliza diferentes planos, uso de la perspectiva, dibujos con ritmo con ayuda de las TIC.
- Existe coherencia entre el tratamiento de la información y las imágenes.
- Comparte el texto informativo con los colegas del grupo para recibir realimentaciones.

Actitudes y valores

- Muestra disposición para aprender, al cumplir con las tareas asignadas en el grupo o el equipo.
- Interpela respetuosamente los textos informativos de sus colegas.
- Contribuye con información adicional a la discusión del grupo.
- Respeta las ideas de sus colegas.
- Se autorregula en las interpelaciones de sus colegas.

Bibliografía básica

- Bonafé, M.** (2008). Libros y lectura: ¿por qué comenzar con los más pequeños?, En *Revista Cero en conducta*, año 23, núm. 56. Disponible en <https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primera-infancia/pdf/libros-lectura-marie-bonnafe.pdf>
- Carrasco, A.** (2015). Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil criterios y condiciones de selección de libros. En *Literatura en Educación Infantil. Acervos, espacios y mediadores*. Brasilia: MEC. Disponible en <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>
- Colomer, T.** (2015). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Disponible en <http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>
- _____ (2004). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En *Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura*, año 22.
- Correro, C., Colomer, T.** (2015). Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil criterios y condiciones de selección de libros. En *Literatura en Educación Infantil. Acervos, espacios y mediadores*. Brasilia: MEC. Disponible en <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>
- Iser, W.** (1989). El proceso de lectura, una perspectiva fenomenológica Disponible en https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser._el_proceso_de_lectura.pdf
- Lerner, D.** (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, año 6, núm. 4.
- Lerner, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica (Capítulos 3 y 4).
- Lluch, G.** (2003). Textos y paratextos en los libros infantiles. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html

Rosenblatt, F. (1996). El modelo transaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Asociación Internacional de lectura Lectura y Vida 1996. Buenos Aires. Argentina. Disponible en <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

Bibliografía complementaria

Jiménez, E. (2013). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. En revista *Investigaciones sobre el lenguaje*, pp. 65-74.

OCDE (2017). Capítulo 2: Marco de lectura. En *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, Matemáticas y Ciencias*. Paris: OECD Publishing, pp. 33-36.

Recursos de apoyo

Promoción de la lectura

Contiene artículos, recopilación de extractos y publicaciones relacionadas al tema de la promoción de la lectura, en:

<http://lecturaydesarrollo.blogspot.com/2018/10/que-es-la-mediacion-lectora-entrevista.html>

La mediación de lectura, hábito lector y enfoques regionales de lectura, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=2qu5uRoYYmg>

Claves de Lectura - Jorge Luís Borges (Cuentos), en:

<https://www.youtube.com/watch?v=9udTlqhhZmI&list=LLbNyc6bySRgoQ2a0REIsdWg&index=561>

La literatura y la lectura en la educación inicial: María Emilia López, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=3ThmsH-DO6I>

Entrevista sobre lectura y primera infancia a María Emilia López, en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7EYxJFOxjx0>

Cómo leer... un bebé" con María Emilia López (FILIJ 2018), en:

<https://www.youtube.com/watch?v=7rje-ov1FQQ>

Unidad de aprendizaje II. El lector ante los textos

En esta unidad el estudiante conocerá diferentes sustentos teóricos derivados de las aportaciones de las teorías centradas en el lector. A partir de este acercamiento podrá identificar procesos cognitivos y culturales implícitos en el acto de leer, y estos marcos de referencia le servirán en su función como mediador al planear situaciones didácticas fundamentales para potenciar en sus alumnos la construcción de sentido y significado en los procesos de lectura de diversos tipos textuales.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Que el estudiante normalista comprenda las características de los libros infantiles y la importancia de la lectura de la imagen y el texto, a través de la estrategia de lectura en voz alta y la utilización de literatura infantil digital, para la construcción de sentido por parte del lector.

Competencias a las que abona la unidad de aprendizaje

Detecta los procesos de aprendizaje de sus alumnos para favorecer su desarrollo cognitivo y socioemocional.

- Plantea las necesidades formativas de los alumnos de acuerdo con los procesos cognitivos implícitos en el desarrollo de la competencia lectora y con base en los nuevos enfoques pedagógicos.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Incorpora los recursos y medios didácticos idóneos para favorecer el aprendizaje de acuerdo con el conocimiento de los procesos de desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos.

Contenidos

- Libros infantiles, la lectura de la imagen y el texto
- La construcción de sentido por parte del lector
- Niñas y niños como lectores en desarrollo

Actividades de Aprendizaje

Libros infantiles, la lectura de la imagen y el texto

El docente introduce el tema de la lectura de imágenes a través de una plenaria en la que los estudiantes comparten sus experiencias acerca de los diferentes tipos de libros con imágenes que ellos conocen. Algunas de las preguntas que puede utilizar para detonar la reflexión pueden ser:

- ¿Cuáles son los diferentes tipos de libros ilustrados que conocen, saben denominarlos?
- ¿Existen diferencias entre ellos tanto a nivel narrativo como estructural?

El docente en formación elabora una lista de los principales puntos obtenidos en la conversación y, a partir de ello, organiza un cuadro en el que se agrupen los principales tipos de libros que contienen imágenes y con esto se propicia la búsqueda de sus definiciones generales:

Tipo de libro	Definición	Ejemplo
Libro ilustrado		
Libro álbum		
Tira cómica		
Novela gráfica		

A partir de esta clasificación general, se procede al análisis de algunos libros que ejemplifiquen cada uno de los diferentes tipos enlistados, por equipos se encargarán de seleccionar de la biblioteca escolar o de su acervo personal, algunos ejemplares que sirvan a los propósitos de la dinámica de exploración, los presentarán al resto de los equipos haciendo una breve exposición, y al finalizar se intercambiarán entre éstos para su revisión y análisis. Se complementa el cuadro que se elaboró previamente, anexando los ejemplos revisados para cada tipo de libro que se definió.

En seminario, el grupo lee analíticamente el artículo: El libro álbum: definición y peculiaridades, de la Mtra. María Teresa Orozco López, 2009. Los estudiantes abren una conversación acerca de las ideas clave del artículo, manifestando los principales puntos de interés que les generó su lectura.

A continuación, el docente orienta la reflexión de algunos aspectos que vale la pena que los estudiantes hagan observables en cuanto al punto 1. Historia y conceptualización del libro álbum, del artículo analizado:

- Considerar la particular relación entre texto e imagen, haciendo énfasis en el término de interdependencia.
- ¿Por qué se requiere un rol constructivo/activo por parte del lector?
- ¿Qué factores influyen en el término "polifonía de significados"?

Redactan sus conclusiones y añaden los términos analizados al glosario que han venido realizando.

El docente retoma la lectura del artículo enfocándose en el apartado 2. Lectura de imágenes, y el 3. Más que palabras. La ilustración en los libros para niños. Los estudiantes organizados en binas o triadas, elaboran una serie de puntos en los que se tomen en cuenta los siguientes aspectos:

- ¿Qué posibles implicaciones existen al vivir inmersos en un mundo visual?
- ¿Por qué las imágenes deben ser consideradas como un texto y tienen la característica de ser polisémicas?
- ¿Cuáles son las diferencias entre el nivel cooperante y el operante en la lectura de ilustraciones?

Redactan sus conclusiones y las exponen en plenaria. El docente apoya a la elaboración de las conclusiones finales y promueve la reflexión de la importancia de la lectura de imágenes y texto en los libros-álbum, haciendo énfasis en los múltiples mecanismos cognitivos y culturales que se requieren para ella.

Con el bagaje anterior, en seminario, se revisa el Capítulo 2. Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual, de Arizpe y Styles (2004), en *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*.

El docente abre la conversación entre los estudiantes para que planteen los principales puntos de interés acerca de la lectura. A partir de ellos, se retoma la definición de Alfabetización visual ofrecida por Raney (2015), que presenta como la historia de pensar sobre el significado de las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos y cómo funcionan como modelos de pensamiento y se ubican en las sociedades que los crearon.

A partir de esta revisión y tomando en cuenta las cinco dimensiones de la alfabetización visual, los estudiantes se agruparán en pequeños equipos para

explicar en un ejemplo concreto estas diferentes dimensiones; al mismo tiempo, mantendrán una actitud de auto observación en cuanto a su propio nivel de alfabetización visual.

Los ejemplos se exponen en plenaria y, a manera de conclusión, se discute la importancia de la alfabetización visual como futuros docentes, a partir de los puntos que ofrece el encargado del curso como guía:

- Considerar si es una obligación o no el que los docentes conozcan el lenguaje de la imagen, si desean propiciar el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes.
- Reafirmar que los procesos de lectura de imágenes entrañan procesos complejos de pensamiento para el desarrollo de la competencia lectora.
- La importancia de las imágenes en los libros infantiles y su relación con la alfabetización visual.

La construcción de sentido por parte del lector

En plenaria, el docente plantea la necesidad de comprender que la lectura con sentido y significado son puntos focales para la comprensión y la competencia lectora. A partir de la definición que propone Solé (1994) en *El placer de leer*, se discute entre los estudiantes acerca de los diferentes puntos que integran la siguiente cita:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o algunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria (p. 34).

A partir del desglose de los diferentes puntos clave que se analizaron, el docente aborda el tema de la construcción de sentido por parte del lector a través del cuestionamiento grupal:

- ¿Qué hace un lector para interpretar, discriminar y extraer información de los diferentes textos?

Los estudiantes elaboran por equipos hipótesis acerca de estos procesos partiendo del análisis del propio quehacer lector, de las acciones que realizan para adentrarse en un texto e interpretarlo, y de los puntos clave que identificaron en el texto de Solé.

Exponen sus premisas al resto del grupo, el docente promueve el análisis de las respuestas para llegar a una conclusión momentánea y propone responder a estas preguntas apoyándose en la revisión de las diferentes teorías centradas en el lector.

El docente explica cómo a lo largo de la historia se han desarrollado diferentes teorías acerca del proceso lector y cómo éstas se diferencian en cuanto al contexto en el que surgen, la función que cumplen los textos, el rol asignado a los lectores y la finalidad que persiguen en cuanto a enseñanza se refieren. Plantea la importancia que han tenido las teorías centradas en el lector y propone la revisión de éstas.

Junto con los estudiantes, dedica unas sesiones en seminario. Primeramente, leen y analizan el tema La perspectiva literaria centrada en el lector, del capítulo 2 del texto ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria, de Martina Fittipaldi, (2013).

El estudiante normalista considerará la lectura en voz alta como una herramienta necesaria para crear un puente entre el texto y el lector, de tal modo que su lectura sea el medio de comunicación para ofrecer conocimiento literario y reconocer el tipo de actuaciones que permiten progresar en la competencia lectora, tanto de su ser docente como el de los infantes en el aula.

Del texto Cómo leer (mejor) en voz alta, de Felipe Garrido (1998), los estudiantes considerarán las sugerencias del autor para realizar una lectura en voz alta de un libro-álbum de su elección y efectuarán una lectura en voz alta frente al grupo sorteándose las participaciones.

El grupo que escucha la lectura en voz alta, tendrá la consigna de hacer recomendaciones para mejorar la lectura del participante en áreas de oportunidad y señalar sus fortalezas. La intención es practicar los énfasis, las intenciones y darles vida a los personajes para generar sentido al texto. El propósito es atraer, agradar, y motivar al que escucha.

El normalista leerá Los beneficios de la lectura en voz alta durante la infancia (2016), de SM Editores, con la finalidad de generar una lluvia de ideas para valorar los aspectos que intervienen en el aprender a leer en la edad preescolar y se contrastará con el ejercicio de lectura en voz alta que realizaron en el grupo.

Es importante considerar que la digitalización en la actualidad obliga a aprender a leer, interpretar, dar sentido y comunicarse a través de textos digitales y fuentes de una gran variedad de medios en línea. Para ello, se propone revisar el texto: Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores, de Neus Real y Cristina Corro, a partir de la lectura, se sugiere debatir sobre lo siguiente:

- Nuevas posibilidades de alfabetización.
- Lectura, exploración y emociones.
- Papel clave de los mediadores en la educación literaria digital.

A continuación, se enlistan aplicaciones sobre textos infantiles recomendadas para niños en edad preescolar, que los estudiantes pueden revisar y jugar/leer para reflexionar en torno a las preguntas: ¿qué pensabas de la literatura infantil digital antes de experimentar con las apps propuestas?, ¿qué piensas ahora?, ¿qué crees que puede aportar lo digital al desarrollo de las competencias lectoras?

Franklin frog:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2698

Goldie:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2819

Fairy Tale:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2974

Metamorphabet:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2757

Spot:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2758

Lil Red:
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID

=2795

Alicia:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2796

Sant

Jordi:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2839

A

la

granja:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2877

Caperucita

Mistral:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2895

Wuwu:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2920

Patufet:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2921

Briques:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2956

Barbapapa:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2957

Astrocac:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2987

Nurot:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2988

El

Monstruo

de

Colores:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3073

Ratoncito

Pérez:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3051

Oh!: http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3026

Sens

V.R:

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3025

Niñas y niños como lectores en desarrollo

El docente recapitula acerca de cómo la construcción del sentido por parte del lector es un proceso que se va dando con la práctica de la lectura y con el acompañamiento lector:

- Expone las demandas cognitivas que requiere el lector al acercarse a un texto y cómo convergen en este proceso aspectos propios del que lee y aspectos del propio texto.
- Destaca cómo el desarrollo lector es algo que se da a lo largo de las diferentes etapas educativas e incluso de la vida.

A partir de estos puntos, los estudiantes hacen una reflexión acerca de su propio desarrollo como lectores: qué procesos han seguido hasta el día de hoy, qué tipo de lector se considera, qué esfuerzos hacen para construir el sentido de lo que leen, cuál es su referente lector (con quién se comparan como lectores) etcétera.

Comparten sus reflexiones en grupo y el docente acompaña orientando al grupo en la observación del desarrollo lector que cada uno ha adquirido.

En seminario, se dedican unas sesiones a leer y analizar el capítulo 2, El progreso del lector, de Teresa Colomer (2005) del libro *Andar entre libros*. El docente introduce los siguientes puntos para la reflexión en grupo:

- ¿Cuáles pueden ser las principales prácticas sociales que inciden en el desarrollo de un lector?
- En el desarrollo de las principales competencias lectoras ¿a qué se refiere cada una?
 - La adquisición del sistema de símbolos.
 - El desarrollo de la conciencia narrativa.
 - La ampliación de la experiencia.
- ¿Por qué se habla de una constante construcción de sentido?
- ¿Cómo puede ayudar la escuela al progreso de la competencia lectora de las niñas y niños? ¿En qué aspectos se espera que sean cada vez más competentes?

Los estudiantes se dividen en binas o triadas y cada integrante platica una práctica social lectora recurrente en su vida; una vez realizada por todos, los integrantes eligen la que consideran más interesante o creativa. Cada equipo comparte con el resto del grupo sus experiencias seleccionadas y el docente en plenaria guía la elaboración de una conclusión del ejercicio con la intención de reflexionar acerca de la importancia que como futuros docentes tiene el hacer uso de estas prácticas sociales centradas en la lectura en sus clases y cómo pueden extenderse a otros ámbitos más allá del aula.

En seminario, se discute acerca de las principales competencias lectoras que se desarrollan en el infante, el docente ayuda a que los estudiantes piensen acerca del progreso del lector a partir de las siguientes orientaciones:

- La adquisición del sistema de símbolos: ¿cómo se supone que se da el avance en la posibilidad de simbolizar la realidad?
- El desarrollo de la conciencia narrativa: ¿cuáles son las dos líneas en que se da el progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia?
- La ampliación de la experiencia: ¿cuál es la relación entre realismo y fantasía?

Los estudiantes comparten sus reflexiones, intercambian ejemplos de cada uno de los puntos estudiados y elaboran de forma individual un mapa conceptual acerca del desarrollo de estas competencias en las niñas y niños.

El docente retoma junto con los estudiantes el tema del porqué se habla de una constante construcción de sentido. Para ello, se reflexiona acerca de cómo el itinerario infantil de lecturas se amplía a medida que los niños crecen y se analizan los seis aspectos de las experiencias que tienen que ver con las narraciones infantiles.

Los estudiantes, en plenaria, conversan acerca de estos aspectos y elaboran en conjunto una tabla en la que registrarán los principales puntos de cada uno:

Experiencia	Puntos clave	Observaciones
1. Aprendizaje de las formas prefijadas		
2. Familiarización con las distintas voces		

3. Incursión en la experiencia estética		
4. La posibilidad de multiplicar o expandir la experiencia del lector		
5. La ampliación de las fronteras del entorno conocido		
6. La incursión en la tradición cultural		

El docente usa las respuestas que los estudiantes han dado a los dos temas anteriores, en el desarrollo de las principales competencias lectoras ¿a qué se refiere cada una? y ¿por qué se habla de una constante construcción de sentido? y, a partir de un resumen de éstas pone a discusión: ¿cómo puede ayudar la escuela al progreso de la competencia lectora de las niñas y niños?

Reflexionan sobre los aspectos en los que se espera que las niñas y los niños sean más competentes tomando en consideración los puntos de los que habla Colomer en el texto que se está revisando. Se analizan las siete líneas de progreso en el avance del aprendizaje literario.

Los estudiantes discuten sus reflexiones en colectivo y el docente funge como mediador y recopilador de los principales puntos de vista abordados. En plenaria, analizan las conclusiones a las que llegaron a partir de esta discusión.

Finalmente, en forma individual los estudiantes elaboran un texto expositivo-explicativo, un ensayo científico o un cartel en el que abordarán el análisis de estas siete líneas de progreso. Cada docente determinará las características del texto.

Evidencias

- Ensayo científico que contenga la reflexión acerca de la importancia de las imágenes en los libros infantiles y su relación con la alfabetización visual.
- Cartel sobre la acción del mediador para desarrollar la comprensión lectora a partir de la imagen y el texto y la literatura infantil digital.
- Texto expositivo-explicativo en el que abordan el análisis de las siete líneas de progreso en el avance del progreso literario.

Criterios de evaluación

Conocimientos

- Reflexiona sobre la importancia de la lectura de imágenes y el texto literario infantil.
- Enfatiza los múltiples mecanismos cognitivos y culturales que se requieren en la lectura.
- Explica las cinco dimensiones de la alfabetización visual.
- Explica la acción del mediador para desarrollar la comprensión lectora a partir de la imagen y el texto.
- Describe cómo se aprende a leer y dar sentido a la lectura a través de textos digitales,
- Explica el valor como papel clave de los mediadores en la educación literaria y digital.
- Describe las siete líneas de progreso en el avance del aprendizaje literario.
- Explica los procesos requeridos para la construcción de sentido a partir de la lectura.
- Argumenta la importancia de la recreación de textos literarios, como parte de la formación integral de una persona, en específico de niñas y niños de preescolar.

Habilidades

- Incluye los elementos estructurales de la evidencia seleccionada.
- Utiliza la información teórica revisada en situaciones de análisis e interpretación con eficacia y eficiencia.

- Organiza y relaciona la información teórica revisada de manera coherente y sintética.
- Apoya sus explicaciones con ejemplificaciones.
- Fija una postura con argumentaciones y contra argumentaciones basadas en los referentes teóricos analizados.
- Utiliza las TIC para la producción y socialización del texto elaborado.
- Expresa claramente sus ideas (forma escrita).
- Contiene una introducción que mencione el objetivo del texto.
- Incluye un desarrollo donde expone la tesis a defender y las premisas que permiten sustentar el tema.

Valores y actitudes

- Respeta a sus colegas mediante el empleo del lenguaje de manera adecuada para comunicarse.
- Presenta su postura ante la información analizada.
- Muestra responsabilidad ante el trabajo.
- Valora el uso de la intención creativa e imaginativa del lenguaje.
- Muestra respeto por el lector al observar las reglas ortográficas y gramaticales.
- Muestra destreza en el uso de las Tics a través de las aplicaciones digitales.

Bibliografía básica

A continuación, se presenta un conjunto de textos de los cuales el profesorado podrá elegir aquellos que sean de mayor utilidad, o bien, a los cuales tenga acceso, pudiendo sustituirlos por textos más actuales, toda vez que ayuden al estudiantado a lograr el propósito de la unidad y a adquirir, desarrollar y/o fortalecer las competencias planteadas.

Altamirano F. F. (2013). El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. En *Dialogía*, núm. 7. pp. 227-244. Disponible en <file:///C:/Users/Isabel/Downloads/Dialnet-ElContagioDeLaLiteratura4773387.pdf>

Arizpe, E., y Styles, M. (2003). 2. Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual. En *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE, pp. 73-93. Disponible en http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2010vol2.pdf

Colomer, T. (2005). 2. El progreso lector. En *Andar entre libros La lectura literaria en la escuela*. México: FCE, pp. 65-98.

Iser, W. (1987). El proceso de lectura: Enfoque fenomenológico (1972). En Mayoral, José Antonio (ed.) *Estética de la recepción*. Madrid: Arco Libros, pp. 215-243.

Orozco, M. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. En *Revista Sinfonía Fall*. Disponible en <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>

Real, N., Correro, C. (2018). Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. En *Textura revista en educación y letras*. Disponible en <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3639/2782>

Rosenblatt, L. (2002). Capítulo 2 La experiencia literaria. En *La literatura como exploración*. México: FCE, p 51-79. Disponible en <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3639/2782>

Bibliografía complementaria

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

Solé, I. (1995). El placer de Leer. En *Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 3.

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

Vázquez, E. (2012). *Imagen y palabra. Cuadernos de Salas de lectura*. México: CONACULTA.

Otros recursos

Textos de la Biblioteca o del Rincón de lecturas para el análisis de las características de los textos infantiles con imágenes.

Franklin frog,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2698

Goldie,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2819

Fairy Tale ,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2974

Metamorphabet,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2757

Spot,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2758

Lil Red,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2795

Alicia,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2796

Sant Jordi,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2839

A la granja,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2877

Capercucita Mistral,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2895

Wuwu,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2920

Patufet,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2921

Briques,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2956

Barbapapa,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2957

Astrocac,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2987

Nurot,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2988

El Monstruo de Colores,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3073

Ratoncito Pérez,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3051

Oh!, http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3026

Sens V.R,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3025

Unidad de aprendizaje III. Condiciones necesarias en las situaciones didácticas de lectura

En esta unidad, el estudiante deberá concebirse como un lector activo y mediador, inmerso en una cultura lectora capaz de crear espacios de acercamiento y reflexión de textos, considerando el perfil lector de sus estudiantes con miras a convertirlos en personas activas en el acto de leer. Es importante considerar la comprensión como un elemento fundamental en el proceso lector, pero el propósito de mayor alcance deberá enfocarse en el desarrollo y práctica de la competencia lectora.

Competencias a las que abona la unidad de aprendizaje

Diseña planeaciones aplicando sus conocimientos curriculares, psicopedagógicos, disciplinares, didácticos y tecnológicos para propiciar espacios de aprendizaje incluyentes que respondan a las necesidades de todos los alumnos en el marco del plan y programas de estudio.

- Selecciona estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos para procurar el logro de los aprendizajes.
- Construye escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva.

Aplica el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de sus alumnos.

- Utiliza metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo.

Propósito de la unidad de aprendizaje

Que el futuro docente aplique actividades y estrategias intencionadas, a través de la planificación de itinerarios lectores para concretar conversaciones literarias que dinamicen las competencias lectoras de las niñas y los niños.

Contenidos

- Situaciones fundamentales de lectura y condiciones didácticas
- Planificación de situaciones de lectura y de conversaciones literarias

Actividades de Aprendizaje

Situaciones fundamentales de lectura y condiciones didácticas

Se sugiere la revisión de textos como: *Dime*, de Aidan Chambers (2007), capítulo 2. Tres situaciones compartidas, a través del cual el estudiante normalista conocerá el tipo de preguntas que se pueden realizar para generar conversaciones literarias con niños en edad preescolar a partir de la lectura de textos infantiles en voz alta. Con base en este apartado, deberá elegir un texto literario tipo libro-álbum para leerlo, analizarlo y generar un listado de preguntas de acuerdo con las tres situaciones compartidas: compartir el entusiasmo, compartir los desconciertos (es decir, las dificultades) y, compartir las conexiones (es decir, descubrir los patrones).

En plenaria se designará a un estudiante para leer en voz alta el libro-álbum y plantee las preguntas de las tres situaciones compartidas al resto del grupo como un primer ejercicio de conversación literaria, posteriormente, se discutirá en el grupo qué tipo de preguntas generaron mayor interés, cuáles fueron las menos efectivas y cuáles propondrían para realizar a niños en edad preescolar.

Posteriormente, se sugiere la revisión de los siguientes textos: *Cómo responden los niños a los álbumes ilustrados: cinco tipos de comprensión lectora*, de Lawrence R. Sipe (2015), con la finalidad de que los estudiantes conozcan los cinco tipos básicos de respuestas que tienen las niñas y los niños en edad preescolar, cuando hablan de libros-álbum que se les leen en voz alta. Según la conferencia de Sipe, estos cinco tipos de respuestas representan cinco tipos distintos de comprensión lectora.

La siguiente tabla es un ejercicio para categorizar las respuestas lectoras en una conversación literaria entre los integrantes del grupo, con el propósito de aplicarla en situaciones reales de lectura en voz alta en los Jardines de niños.

Categoría conceptual, Sipe (2015)	Pregunta generadora	Extracto de diálogo: respuesta de los niños	Posición que toman los niños en relación con el texto
Análítica: los niños analizan el texto			
Intertextual: los niños unen el texto con otros textos y productos culturales			
Personal: los niños crean relaciones entre el texto y su vida			
Transparente: los niños entran momentáneamente en el mundo del texto			
Performativa: los niños usan el texto como plataforma de juego para su creatividad			

Planificación de situaciones de lectura y de conversaciones literarias

Para este contenido, se recomienda que el estudiante diseñe una situación didáctica en la que incluya una conversación literaria con los niños del grupo donde realiza su práctica docente, tomando en cuenta para ello, los elementos que, según el programa vigente para la Educación Preescolar, se deben considerar para la planificación de una situación didáctica.

En cada situación didáctica del plan de trabajo, se debe incluir la siguiente información: aprendizajes esperados; actividades que constituyen la situación didáctica; tiempo previsto para su desarrollo; recursos, es decir, todo lo que es necesario preparar (consignas, preguntas y otras intervenciones para promover intercambios), elaborar o conseguir porque no es parte del acervo de uso cotidiano del aula (microscopio, revistas y libros) (SEP, 2017, p. 173).

El primer paso para generar una conversación literaria con alumnos de educación preescolar es la elección del texto infantil, tomando en cuenta la edad y los intereses de los niños (se puede utilizar alguno de los textos de los propuestos en el itinerario lector que se realizó en la unidad de aprendizaje I). Una vez elegido el texto, se deberá profundizar en su lectura antes de leerlo en voz alta con los niños, y se analizará su contenido para posteriormente, diseñar una guía de preguntas de acuerdo con el enfoque DIME propuesto por Chambers (2007), para adaptarlo al contexto en el cual se desarrolle la situación didáctica.

Dicho listado de preguntas sólo se tomará como guía, ya que éstas se podrán ir modificando a lo largo de la conversación literaria, dependiendo del interés de los niños. En la planeación de la conversación literaria, se deberán considerar diversos aspectos tales como: el tiempo de lectura, el espacio, la hora, así como todos aquellos elementos que sean necesarios para llevarla a cabo.

Es importante que los estudiantes graben la conversación literaria para después realizar una transcripción de la misma, a través de la cual podrán categorizar las respuestas de los niños para conocer el tipo de comprensión lectora que prevalece en el grupo.

Una vez finalizada la jornada de práctica, el docente genera espacios de análisis y orienta las reflexiones de los estudiantes con tópicos como: a) Posición que toman los niños en relación con el texto, b) Acciones que emprendieron los niños con respecto al libro y, c) cómo funciona el texto para los niños; con estas reflexiones, elabora un informe argumentado teóricamente como producto integrador del curso en el que el estudiante sustente los resultados de la experiencia de la implementación de situaciones didácticas lectoras en el Jardín de práctica.

Evidencia

Criterios de evaluación

Planificación de las situaciones didácticas lectoras

Conocimientos

- Categoriza el tipo de comprensión de los niños a partir de las respuestas lectoras que realizan en una conversación literaria.

Habilidades

- Incluye los aprendizajes esperados; las actividades que constituyen la situación didáctica; el tiempo previsto para su

desarrollo; los recursos.

- Incluye consignas, preguntas y otras intervenciones para promover intercambios.
- Incluye la realización de un guion de preguntas para generar la conversación literaria.

Actitudes y valores

- Emplea el lenguaje de manera adecuada.
- Presenta una postura ante la información derivada de su práctica.
- Valora el uso de la intención creativa e imaginativa de la lectura.

Informe reflexivo de la aplicación de las situaciones didácticas lectoras.

Conocimientos

- Utiliza los referentes teóricos para sustentar sus resultados.

Habilidades

- Organiza el escrito de acuerdo con las características lingüísticas y comunicativas distintivas del informe.
- Utiliza las TIC para la producción del texto elaborado.
- Expresa claramente sus ideas (forma escrita).
- Contiene una introducción que mencione el objetivo del informe.
- Incluye un desarrollo donde expone los resultados de la implementación de situaciones didácticas lectoras.
- Contiene conclusiones.
- Considera la citación APA.
- Redacta considerando las reglas de gramática y ortografía.

Valores y actitudes

El docente considera los idóneos.

Bibliografía básica

A continuación, se presenta un conjunto de textos de los cuales el profesorado podrá elegir aquellos que sean de mayor utilidad, o bien, a los cuales tenga acceso, pudiendo sustituirlos por textos más actuales, toda vez que ayuden al estudiantado a lograr el propósito de la unidad y a adquirir, desarrollar y/o fortalecer las competencias planteadas.

- Castedo, M., Kuperman, C., y Hoz, G.** (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación-Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Dávalos, A.** (2019). La enseñanza del Español. En Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. *La Observación de la enseñanza en la educación básica*. México: DIE-CINVESTAV-INEE, pp. 164-209.
- DGC y E.** (2008). La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf
- Espinoza, A.** (2006). La especificidad de las situaciones de lectura en 'Naturales'. En *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Argentina, año 27, núm. 1.
- Lerner, D.** (2001). Capítulo 4. Apartado: El sentido de la lectura en la escuela: propósitos didácticos y propósitos del alumno). En *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lerner, D.** (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. En *Lectura y Vida*. En *Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires, Argentina, año 23, núm. 3.
- Lerner, D.** (2004). Prácticas del lenguaje en contextos de estudio". En *Memorias del segundo ciclo de conferencias internacionales, centradas en la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la Educación Básica*. México, Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (CD-ROM.) Las Prácticas del lenguaje en contextos de estudio Disponible en <http://www.ciedelanus.com.ar/docs/normas/012%20Documentos%20C>

urriculares/Diseno%20Curricular%20Educacion%20Primaria%201y2%20Ciclo/cont22.pdf

SEP (2017). *Lengua Materna. Español. Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Nuevos planes y programas de estudio 2017*. México: SEP.

Bibliografía complementaria

(2009). Enseñar a estudiar Las prácticas del lenguaje en contextos de estudio. En *Revista 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela*. núm. 2, año 1.

Solé, I. (1995). El placer de Leer. En *Revista Latinoamericana de Lectura*, 3.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, 8º, Madrid, Editorial: Graó.

Vázquez, E. (2012). *Imagen y palabra. cuadernos de Salas de lectura*. México: CONACULTA

Otros recursos

Textos de la Biblioteca o del Rincón de lecturas para el análisis de las características de los textos infantiles con imágenes.

Franklin frog,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2698

Goldie,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2819

Fairy Tale ,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2974

Metamorphabet,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2757

Spot,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2758

Lil Red,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2795

- Alicia,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2796
- Sant Jordi,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2839
- A la granja,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2877
- Capercucita Mistral,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2895
- Wuwu,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2920
- Patufet,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2921
- Briques,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2956
- Barbapapa,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2957
- Astrocat,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2987
- Nurot,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/resdetall_critiquesb.php?recordID=2988
- El Monstruo de Colores,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3073
- Ratoncito Pérez,
http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3051

Oh!, http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3026

Sens

V.R,

http://www.clijcat.cat/faristol/paginas/detall_critiques.php?recordID=3025

Perfil docente sugerido

- Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Español.
- Licenciado en Didáctica del Español.
- Licenciado en Pedagogía.
- Doctor en didáctica de la Lengua y Literatura.

Perfil académico

Nivel de licenciatura, maestría o doctorado en didáctica de la lengua y literatura preferentemente

Deseable: Experiencia en Didáctica

Nivel académico

Obligatorio: Licenciatura

Deseable: Maestría o Doctorado

Experiencia docente para:

- Planear con un enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje.
- Organizar y desarrollar proceso de enseñanza con un enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje
- Evaluar proceso de aprendizaje con un enfoque basado en competencias y centrado en el alumno y sus procesos.
- Utilizar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los estudiantes.
- Muestre que usa la lengua de manera eficiente y pertinente.

Experiencia profesional

Tener al menos dos años de trabajar en Instituciones de Educación Superior que se dedican a la formación inicial de docentes de secundaria.

Conocer los niveles de secundaria y educación media superior.

Tener al menos tres años de haber trabajado en los niveles de secundaria y bachillerato.

Referencias del curso

Díaz-Barriga, F. (2006). *La enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

SEP (2019). *Normas específicas de control escolar relativas a la selección, inscripción, reinscripción, acreditación, regulación, certificación y titulación de las Licenciaturas para la Formación de Docentes de Educación Básica, en la modalidad escolarizada (Planes 2018)*. Disponible en https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2018.pd

Wenger, W. (1999). *Enseñar y aprender para el SIGLO XXI*. International Alliance for Learning, México: CAP-ediciones.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. España: Graó.