



La iniciación a la lectura y a la escritura en Educación Infantil a través de la metodología de trabajo por rincones: una propuesta de intervención didáctica

Introduction to reading and writing in early childhood education through the corner-based methodology: a proposal for educational intervention

Javier López Quintáns 

javierlopezquintans@yahoo.es

Universidad de Santiago de Compostela, España

Resumen

El trabajo aborda una propuesta de intervención didáctica basada en la metodología de trabajo por rincones para las aulas de Educación Infantil, en el contexto de formación del alumnado del grado correspondiente. Se plantean los elementos clave de la metodología del trabajo por rincones diseñada con alumnado universitario, en una materia de iniciación a la lectura y a la escritura en un grupo de 25 participantes, siendo sus objetivos principales formar en los elementos constitutivos de esta metodología y determinar el grado de aceptación por parte de los estudiantes universitarios en formación. Para este último fin, se siguió un método cuasiexperimental pretest-postest a través de un cuestionario anonimizado con una escala Likert. A través de los resultados recogidos, se procede a la discusión acerca de la valoración y receptividad del método por parte de los participantes, observando la mejora en cuestiones como la motivación o la adquisición de nuevas destrezas de aprendizaje.

Palabras clave: lectura, escritura, iniciación, educación infantil, innovación, docencia, trabajo por rincones

Abstract

This paper addresses a proposed teaching intervention based on the corner-based methodology for early childhood education classrooms, within the context of student training in the corresponding grade level. The key elements of the corner-based methodology, designed with students in the corresponding grade level, are presented in a reading and writing introductory subject in a group of 25 participants. The main objectives are to provide training in the constituent elements of this methodology and to determine the degree of acceptance by university students in training. To this end, a quasi-experimental pretest-posttest method was followed through an anonymized questionnaire with a Likert scale. Based on the results collected, a discussion is initiated regarding the participants' assessment and receptivity to the method, observing the improvement in issues such as motivation or the acquisition of new learning skills.

Keywords: reading, writing, initiation, children education, innovation, teaching, project work

DOI: <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.162>

Recibido 11 de noviembre de 2024

Aceptado 5 de junio de 2025

Publicado 1 de julio de 2025

Cómo citar este artículo: López Quintáns, Javier. La iniciación a la lectura y a la escritura en educación infantil a través de la metodología de trabajo por rincones: una propuesta de intervención didáctica. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*. 10, 2, 2025, p. e162, 1-30, <https://doi.org/10.36799/el.v10i2.162>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

1.Introducción

La iniciación a la lectura y a la escritura en el aula de infantil sigue provocando intensos debates acerca de cuál debe ser el momento adecuado para su introducción, cuál es la metodología y sobre todo, debido a los nuevos tiempos, de qué modo atender al perfil del alumnado. No es más que la necesidad de adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje de las niñas y de los niños y a la potenciación de la conciencia fonológica, la gráfica y la RAN (Galera, 2004; Cisternas, Ceccato, Gil y Marí, 2014; Ceccato, Caballero-Gascón, Fernández-García, Chaves y Gil-Llario, 2018; Pereira-López, 2024). En palabras de Yopp (2000):

El aprendizaje de la lectoescritura tiene su inicio entre los 3 y los 6 años, período de máxima plasticidad del cerebro. Numerosas investigaciones han tratado de identificar el conjunto de habilidades y conocimientos que sirven de base para el desarrollo de la lectoescritura. Entre ellos se ha podido identificar la conciencia fonológica, definida como el conocimiento de la estructura sonora del lenguaje en general y como la habilidad de saber que el lenguaje oral tiene una estructura que es independiente de su significado (Citado en Cisternas., 2014, p.116)

De igual importancia es la conciencia ortográfica a través de herramientas alrededor de la percepción visual que, primero, aspiran a la discriminación del alfabeto (como eficaz predictor de las escalas de asimilación de la lectoescritura), para después reforzar la velocidad de nombramiento (“*rapid automatized naming*”, RAN) (Cisternas *et al.*, 2014).

Este trabajo ha optado deliberadamente por el periodo de adquisición comprendido entre los 3 y los 6 años. En estas edades tempranas se debe incentivar un acercamiento hacia el ámbito de la lectura, hacia el descubrimiento del mundo literario y también hacia el reconocimiento fónico y gráfico, de un modo flexible, versátil y dinámico. Existe cierta presión social acerca de que los niños comiencen la etapa de educación primaria con habilidades de lectoescritura sólidas, cuando en realidad se debería entender la educación infantil como un periodo de pura iniciación en el que se sienten las bases y se respeten primordialmente los ritmos dispares de aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que ese proceso de iniciación a la lectura y a la escritura no se inicia tan solo en la escuela: no por lugar común debemos obviar que el ámbito familiar, específicamente, es esencial cuando estos niños jueguen, manipulen, observen y reconozcan distintos mundos creativos y literarios (Yubero, Sánchez y Larrañaga, 2013; Corchete, 2014; Rodríguez, Ramírez, Clemente y Martín-Domínguez, 2021; Plasencia, Perdomo y Herrera, 2023):



Compete a la escuela la labor formativa que procura a los niños el aprendizaje de los códigos del lenguaje y la asimilación progresiva de los mecanismos de comprensión lectora que van enriqueciendo su capacidad de leer de forma eficaz. Una labor que deberá ir acompañada de actividades que, sin sacrificar su contenido didáctico, descubran también a los alumnos los rasgos creativos y lúdicos de la literatura. Pero la familia va primero. El contacto temprano y continuado que se da entre padres e hijos convierte el escenario familiar en lugar privilegiado para inculcar valores y consolidar hábitos como el de la lectura. (Corchete, 2014, p.116).

La tarea del fomento de la lectura debe fluir en otras etapas educativas, como la educación primaria (Izquierdo, Sánchez y López, 2019). Porque, en definitiva, “de todos los agentes de socialización, la familia es el más importante además del primero en presentarse y, en muchos casos, es el último en desaparecer” (Moreno, 2001, p.178).

El aprendizaje de los niños y las niñas ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas y los postulados de Piaget, Vygotsky o Ausubel siguen, canónicamente, vigentes. En el caso de Piaget hablamos de su enfoque biológico-conductivo:

Las investigaciones de Piaget de la década del 30 (1937, 1945, 1948) muestran que, a partir de los primeros esquemas reflejos (succión, prensión, audición, visión, etc.), los niños preverbales evolucionan rumbo a esquemas adquiridos en función de la experiencia (hábitos), los cuales se coordinan entre ellos hasta alcanzar formas intencionales capaces de resolver activamente nuevos problemas prácticos. El aprendizaje alcanza un significado adaptativo en la medida en que expresa una acomodación activa por parte del sujeto y progresa, al buscar la novedad exterior, en función de las coordinaciones de los esquemas de inteligencia. (Dongo, 2008, 171).

Por su parte, Vygotsky combina elementos socioculturales con cognitivos, desde “un reconocimiento a la diversidad de procesos que acontecen en la configuración de la subjetividad individual, a partir de las múltiples formas de relación, la afectividad, la comunicación, lo simbólico y la posición que ocupan los sujetos que intervienen en ella” (Robinson Samuells, 2017, 146). En el caso de Ausubel debemos considerar la importancia de construir un aprendizaje significativo, pues es preciso elaborar un material de aprendizaje que no responda al capricho de un programa de estudio, sino que sea elaborado acorde con la estructura cognitiva o proceso mental que permite la organización de dicha información, de tal manera que la persona pueda aprender y recordar. Es decir, estas estructuras integran lo que es la comprensión y la memoria. (Roa, 2021, 67)



La escuela debe ser un núcleo del enriquecimiento de la visión estética y cultural de los niños y niñas, mediante la creación de ambientes de juego y de descubrimiento. En este sentido, el estímulo sensorial, el aprendizaje cooperativo y el uso de técnicas sensomotrices pueden ser esenciales en edades tempranas (Gallardo, Gallegos, García, Pérez y Rodríguez, 1996; Domínguez, 2014; Ramírez y Lucas, 2020).

A raíz de lo expuesto en esta introducción, consideramos, por lo tanto, que resulta pertinente recurrir a recursos de carácter manipulativo, emplear la memoria visual y utilizar mecanismos de soporte gráfico, al mismo tiempo que se trabajan distintos géneros literarios. Todo lo anterior fundamenta la propuesta que se expone en los siguientes apartados.

1.1 Metodología del trabajo por rincones

La metodología del trabajo por rincones parte de una visión flexibilizada del aula en la que el espacio se distribuye de forma que se favorecen numerosas actividades con distintos enfoques de aprendizaje, propiciando el juego como vía para el descubrimiento y el desarrollo del conocimiento (Pérez, Gavilán, De la O Toscano, 2017). También es parte esencial de este proceso el trabajo cooperativo y el desarrollo de competencias sociales y cívicas y de aprender a aprender, así como de la conciencia en expresiones culturales y de la creatividad (Fernández Piatek, 2009; Rubio Gorrochategui y Riaño Galán, 2019; Mera-Villafuerte y Delgado-Gonzembach, 2022). Es también importante resaltar que se pueden generar situaciones de aprendizaje, esto es, aquellas que se puedan conectar con un contexto real y estimulan en la resolución de problemas propios de la vida cotidiana (Martín Sánchez, Pacheco Sanz, Canedo García, Bleye Varona y Gago Morate, 2020). Con ello, se busca fomentar la creatividad, el espíritu crítico y la socialización del alumnado.

Dentro de este proceso, conviene estructurar dicho espacio de aprendizaje en distintas áreas o zonas en las que la investigación y la experimentación deben estar presentes, mediante interacciones que propician técnicas manipulativas (Alarcón, 2017). La importancia del juego y la libertad de elección de actividades se inspira en los principios del método Montessori. El carácter exploratorio de este tipo de dinámicas incentiva la motivación, la autonomía de las niñas y niños y su socialización (Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina, 2022), al compartir juegos y prácticas con sus iguales, mediante la supervisión del docente. Así pues, se incentiva el desarrollo de las inteligencias múltiples, según la concepción de Gardner:



inteligencia lingüístico-verbal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia corporal cinestésica, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia interpersonal o inteligencia intrapersonal (Alarcón, 2017, 37).

Pedrero (2012, 14-16) sintetiza las posibles orientaciones metodológicas que puede suscitar el uso de la metodología de trabajo por rincones, esto es, potenciar aprendizajes significativos, propiciar diversas relaciones entre los conceptos, atender a la diversidad, favorecer el bienestar y el desarrollo de las capacidades de todos, realizar actividades que respondan a distintos intereses (y que se puedan aplicar en diferentes niveles), fomentar una perspectiva integrada y diversa, potenciar la actividad infantil, interaccionar con el medio, propiciar la interacción entre iguales y favorecer el juego en cuanto motor de aprendizaje. También pueden ser varias las opciones de trabajo por rincones (Pedrero, 2012, 32-33), especialmente como suplemento de la actividad diaria o como rutina diaria en una franja temporal determinada. Hay que tener en cuenta, obviamente, las posibles dificultades de su aplicación, tanto materiales como organizativas y de espacio, según enuncia Giraldo (2022).

La organización del aula en rincones tiene ya bastante predicación en el aula de Educación Infantil (Ibáñez Sandín, 1993; Laguía y Vidal, 2004). Fernández, Quer y Securun (2009) destacan la importancia de la delimitación de espacios simultáneos de trabajo, que permiten a las niñas y niños interactuar libremente en distintas zonas según sus intereses. Por ello mismo, queremos resaltar cómo se potencia la adquisición de nuevos conocimientos, el afán de investigar y el manejo de diversas estrategias encauzadas hacia la resolución de problemas. En definitiva, es innegable la pertinencia de trasladar estas técnicas a alumnado universitario, para incrementar su participación y motivación (Vicente, López y Vallés, 2014). Esta es, en consecuencia, una motivación esencial que caracteriza la propuesta desarrollada en este trabajo.

2. Marco metodológico

2.1 Método

El trabajo parte de un análisis de caso en un contexto educativo universitario con el objetivo de analizar el grado de aceptabilidad por parte de los participantes. La intervención se vertebra a partir de los siguientes elementos:

- a) ¿Qué se pretende?: el trabajo busca desarrollar la efectividad de una propuesta didáctica en el ámbito de formación del profesorado, trasladando los elementos metodológicos clave del trabajo por



rincones y desarrollando en aula una propuesta didáctica para contribuir a la formación de los futuros docentes y promover su aplicación en su actividad futura en las aulas de Educación Infantil.

- b) ¿Dónde se implementa?: la propuesta se desarrolla en el contexto de un aula ordinaria de formación en el Grado universitario español de Educación Infantil.
- c) ¿Cómo se implementa?: el proceso de intervención abarca tres momentos: formación en los elementos metodológicos clave alrededor del método de trabajo por rincones, desarrollo en el aula de formación de una propuesta didáctica basada en dichos principios metodológicos y análisis de la valoración de los participantes acerca de la experiencia didáctica.

Con el fin de medir el grado de aceptación de la propuesta, se siguió un método cuasiexperimental pretest/postest. El pretest es previo a la aplicación de la experiencia didáctica, pero son conocedores los participantes de los rasgos fundamentales de la actividad ya que se realiza una vez trabajados los elementos teóricos clave del trabajo por rincones. El postest se realiza una vez han sido realizadas las actividades de aplicación en el aula universitaria y después del periodo de prácticas obligatorio en un centro educativo de Educación Infantil (en el que los docentes en formación han podido aplicar parte de las actividades diseñadas en base a la metodología por rincones).

2.2 Objetivos

La propuesta de intervención educativa tenía los siguientes objetivos:

1. Identificar los elementos característicos de la metodología de trabajo por rincones en proyectos mediante la comparación de ejemplos prácticos, para comprender cómo se aplican en situaciones educativas reales.
2. Examinar el desarrollo de experiencias en Educación Infantil relacionadas con la metodología de trabajo por rincones mediante el análisis de ejemplos concretos, para identificar estrategias que favorecen el aprendizaje significativo y la participación activa del alumnado.
3. Implementar las distintas fases de elaboración de un proyecto didáctico en el contexto de la Educación Infantil mediante el estudio de casos, para reconocer los elementos fundamentales de su planificación.
4. Evaluar la experiencia didáctica mediante instrumentos estadísticos, para delimitar sus puntos fuertes y débiles.



2.3 Sujeto

La muestra está constituida por 25 alumnos del tercer curso del Grado universitario de Educación Infantil. Los datos han sido anonimizados y se cumple la norma vigente en relación con criterios éticos y bioéticos. La participación fue voluntaria y no remunerada.

2.4 Instrumento

Para el proceso de evaluación final, se recurrió a un cuestionario anonimizado y diseñado en Google Forms con una escala Likert. La escala establecía los siguientes elementos:

1 (NADA), 2 (POCO), 3 (SUFICIENTE), 4 (BASTANTE), 5 (MUCHO).

Mientras que las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

1. Se facilita la organización de contenidos.
2. Es aplicable.
3. Desarrolla nuevas estrategias de aprendizaje.
4. Promueve la motivación de los participantes.
5. Desarrolla materiales para el aula de educación infantil.
6. Fomenta destrezas de lectoescritura.
7. Incentiva el trabajo colaborativo de los participantes.
8. Incentiva la autoevaluación.
9. Incentiva la heteroevaluación.
10. Satisfacción global.

2.5 Procedimiento de análisis

La propuesta didáctica consta de un momento inicial de formación, en el que el alumnado del grado universitario recibe la preparación específica en relación con el método de trabajo por rincones, seguido de un momento de aplicación mediante la supervisión del docente y el final de valoración de la experiencia. De igual manera, se ha delimitado un cronograma para el desarrollo de las fases anteriormente referidas



(preparación, desarrollo y reflexión final). Todo el proceso (salvo las prácticas externas) se ha desarrollado en el aula universitaria del grupo de análisis:

Tabla 1.
Cronograma

1. Presentación de las características generales de la metodología de trabajo por rincones.	Elementos fundamentales y ejemplos (2 sesiones).
2. Delimitación de los objetivos.	Planteamiento de los objetivos generales del proyecto (1 sesión).
3. Evaluación inicial	Elaboración del pretest (1 sesión).
4. Plan de trabajo	Desarrollo de las actividades prácticas en el aula universitaria (6 sesiones)
5. [Periodo de prácticas externas]	[Desarrollo de prácticas externas en el centro de Educación Infantil: 1 mes].
6. Evaluación final	Realización del postest (1 sesión).

Fuente: elaboración propia

Este procedimiento de análisis se refiere tanto a la intervención educativa como a la valoración por parte de los participantes. Es parte central de este trabajo determinar el grado de aceptación por parte del alumnado universitario, de lo que se da cuenta en el apartado de Resultados y Discusión.

3. Diseño de la intervención

3.1 Participantes

Se ha desarrollado una propuesta de intervención educativa, implementada con 25 alumnas y alumnos (15 mujeres y 10 hombres, de edades comprendidas entre los 20 y los 21 años) del tercer curso del Grado universitario oficial de Educación Infantil en España¹, desde una revisión de la metodología del trabajo por rincones. Se busca seguir la línea trazada por la numerosa literatura científica que se ocupa de la percepción docente sobre sus propias prácticas educativas (Conde Vélez, Delgado-García y García Prieto, 2019, 54), poniéndose el foco en esta ocasión sobre docentes en formación.

3.2. Procedimiento de aplicación

El primer paso de la propuesta se relaciona con la preparación del alumnado universitario citado acerca de la exploración de métodos para la introducción de la lectura como rutina en el aula de infantil de 4.º, 5.º y 6.º nivel del sistema educativo español, donde impartirán docencia; se considera que es

¹ Resolución de 19 de febrero de 2015, de la Universidad de Santiago de Compostela, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil. «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2015, páginas 25311 a 25315.



fundamental que se incentive el reconocimiento de distintos textos, de mundos literarios bajo los que se permita trabajar diferentes temáticas y géneros, desde la poesía hasta la narrativa o el teatro. De igual forma, consideramos que la literatura es un camino idóneo para formar a futuros ciudadanos, para reflexionar sobre cuestiones tan fundamentales como la inclusión de las minorías, el reconocimiento de la multiculturalidad, la aceptación de grupos culturales y étnicos dispares, y de forma firme y perentoria, para el fomento continuo de la igualdad de género en el aula.

Con base en lo dicho anteriormente, se propuso al alumnado universitario como base la metodología del trabajo por rincones (Martínez, Gavilán y Toscano, 2017; Ramírez y Lucas, 2020). La principal razón es que partimos de que exista un aula flexibilizada, no rígida ni basada en el uso continuo de un material didáctico férreamente pautado, sino en espacios (en transformación) que permitan comprobar y estimular distintos aprendizajes, así como facilitar la colaboración entre el alumnado. En esta metodología basada en los rincones, consideramos particularmente útiles aquellos ideados como rincón científico, el del juego simbólico, el de las artes plásticas, el del medio físico y muchos otros para los que existen propuestas muy dispares e interesantes (Fernández, 2009).

Una vez presentada la metodología del trabajo por rincones, el alumnado universitario tenía que diseñar su propio rincón de fomento de la lectura para el aula de Educación Infantil, en uno de los niveles experimentales fijados (de 3 a 5 años), dependiendo del tipo de aula de destino en el periodo de prácticas que iban a realizar durante ese mismo curso académico. Aunque se les otorgaba cierta libertad en el diseño inicial de su rincón, se partió de varios supuestos:

Debía existir una zona específicamente destinada a la lectura dramatizada, en pequeño y gran grupo.

Esos futuros docentes debían asumirse como un canal transmisor y debían ser capaces de convertir la lectura del texto literario en una forma de recreación y deleite. Esto implicaba ejercitar técnicas de declamación, recitado, dramatización y simulación o improvisación (Mociño y Agrelo-Costas, 2023). Excede a las limitaciones de este trabajo la exposición de cómo se trabajó en el aula, pero cabe decir que se dieron a conocer experiencias como las de De la Ossa (2019), a las que se remite al lector.

Debían proponer distintas modalidades textuales: la poesía cantada, la canción popular, el refrán, el acertijo, las adivinanzas, los textos musicados, las versiones o adaptaciones teatrales, etc.

Debían reconocer y desarrollar pautas relacionadas con la inteligencia emocional; conviene incentivar el reconocimiento de las emociones ajenas, de favorecer el trabajo de diálogo e identificación de sentimientos

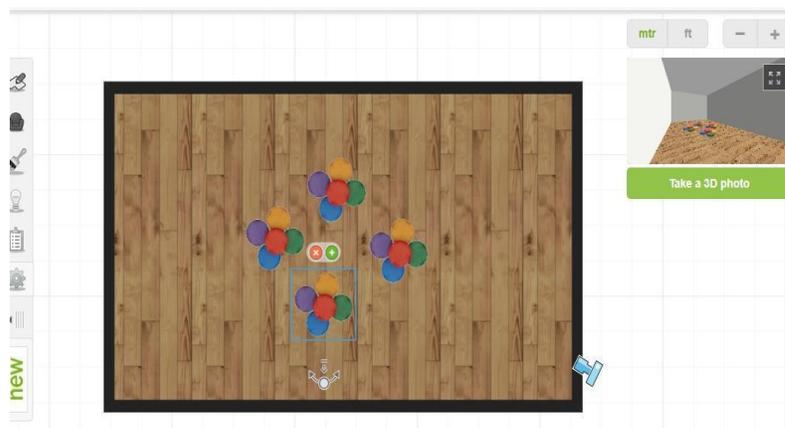


en personajes, de expresar percepciones subjetivas emanadas de un producto cultural; en suma, que se permita “al lector-alumno vivir y disfrutar de la lectura literaria para, en última instancia, poder integrarla en su experiencia personal” (Montijano, 2019, 85).

El alumnado universitario tenía la misión de proponer la composición plena de un rincón de lectura, incluida su distribución en el espacio escolar y la dotación de materiales. Para el diseño del rincón de lectura se trabajó con la herramienta en línea *Room stycler* (<https://roomstyler.com/3dplanner>), una aplicación intuitiva y versátil para diseñar instalaciones de diversa índole. Aunque se ofrecía un modelo estándar como punto de partida, el objetivo era que el alumnado idease la distribución de los elementos y materiales del rincón de lectura según las características del aula en su posterior periodo de prácticas.

En primer lugar, debían tener en cuenta que la parte central del rincón está destinada a lo que en esta experiencia educativa se denomina *Ágora* (Figura 1). Se trata de un espacio acolchado, circular, con colchonetas, cojines u otros objetos que permitan situar cómodamente a los niños y niñas y cuyo centro debe estar despejado.

Figura 1.
Ágora



Fuente: elaboración propia.

El punto central del *Ágora* se reserva para la dramatización y recreación por parte del docente de los textos literarios, así como para la reflexión sobre las situaciones, pasajes y contextos y las emociones que plantean entre las niñas y niños. Este punto de encuentro se halla vinculado con rutinas semanales desde las que se procede a trabajar distintas habilidades. La planificación de estas se circunscribe al estadio preoperacional inspirado en Piaget, “un período prolongado de transición de la etapa sensomotriz a la etapa de operaciones concretas” (Saunders y Bingham, 1984, 178), que abarca de los 3 a los 6 años.



El uso del Ágora debe estar planificado. El alumnado del grado adaptaba, según las posibles necesidades de su aula de prácticas, la siguiente plantilla:

- a) TEMPORALIZACIÓN: 1 hora por jornada (recreación/dramatización/recitado de la lectura). 30 minutos de interacción libre por parte de las niñas y niños con los materiales del rincón de lectura.
- b) JORNADA 1 (las jornadas pueden ser días diferentes, o franjas de día, según las necesidades del grupo): tradiciones populares (textos de transmisión grupal, textos de transmisión familiar). Cuentos, letrillas, refranes, adivinanzas, chascarrillos.
- c) JORNADA 2: textos teatrales. Monólogos, teatro ilustrado.
- d) JORNADA 3: textos poéticos. Poesía musicada, poesía visual, poesía transmedia (con apoyo de elementos hipermedia y digitales).
- e) JORNADA 4: textos narrativos. Relato corto, novela adaptada, cuento ilustrado.
- f) JORNADA 5: fomento de relaciones interartísticas (literatura y otras artes).

De esta manera se pretendió inculcar en el alumnado del grado de Educación Infantil la necesidad de solidificar el conocimiento del mundo del niño como parte de una cultura, de su proceso de socialización y del arraigo de una urdimbre literaria también de carácter popular que han heredado de sus familias. Se trata de aquellos cuentos que se les lee en casa, aquellas canciones, aquellos juegos y aquellas rememoraciones fabuladas, tarareadas o cantadas. Todo este patrimonio no puede ser obviado, y la escuela también debe aprovecharlos y desarrollarlos. Pero, a su lado, también debemos tener en cuenta otro tipo de manifestaciones. Se propuso un acercamiento a un tipo de lecturas guiadas que configuren un patrimonio cultural infantil que se suma a aquello heredado o recibido en el ámbito familiar (Gómez, 2020), que se añade a aquellos temas que la infancia reconoce, relacionados con su hogar o su entorno, mediante el concierto con la naturaleza y con su socialización en la escuela. El objetivo era que se hilvanasen fábulas o cuentos que podían servir de partida a nuevas funcionalidades y significados para entender el mundo.

El docente se encarga, pues, de establecer esa canalización con otras visiones, con otros aprendizajes y con otras maneras de valorar la cultura, los sentimientos o la expresión de las relaciones humanas para fortalecer también la inteligencia emocional (Teixiné, Ros y López, 2021). En suma, el objetivo fundamental de esta propuesta didáctica de formación de futuros docentes de educación infantil consiste en forjar procedimientos para acercar a las niñas y niños en ese estadio preoperacional al universo literario. Por lo



tanto, hay que buscar la conformación de esos niños *prelectores* que disfrutan con lo que escuchan y con lo que empiezan a leer, que entienden que la lectura es un juego, un mecanismo y un vehículo de ocio y de descubrimiento del mundo, pero también es un instrumento para el aprendizaje en un mundo en constante transformación (Vega, 2022).

Además del Ágora, en el diseño del rincón de lectura se debía establecer en uno de los laterales un expositor en el que estuviesen permanentemente ubicados los libros que se fuesen leyendo en el aula (Figura 2):

Figura 2.
Disposición del aula con el expositor de libros



Fuente: elaboración propia.

La idea de espacios diáfanos y muebles auxiliares abiertos se inspira en la metodología montessoriana, así como en la filosofía de las dinámicas de juego. Los niños y las niñas dispondrían de juegos manipulativos, de los que hablaremos en breve, y podrían acceder libremente a los textos, todos ellos ilustrados. El rincón de lectura contaría con medios de estímulo audiovisual, preferentemente una pantalla que permita la reproducción de contenidos multimedia. En un lateral, en un mueble auxiliar se incluirían los



juegos o elementos auxiliares que el docente use como acompañamiento para la representación de los textos, como *puzzles*, títeres o juguetes asociados a la historia, que las pequeñas y pequeños podrán manipular en el tiempo libre de interacción con el rincón (Figura 3).

Figura 3.
Disposición del rincón de lectura



Fuente: elaboración propia

En la planificación del rincón, se debía tener en cuenta que el espacio de lectura ha de mutar a medida que se introduzcan nuevas historias. Eso supone que estará en constante crecimiento, pues se irán añadiendo los diferentes textos, con sus materiales o ilustraciones que pasarán a ocupar el espacio mural circundante (Figura 4):

Figura 4.
Disposición del rincón de lectura.



Fuente: elaboración propia

Según la planificación citada, en cada semana de trabajo alternaban diferentes géneros literarios. Una vez elegido el texto o los textos de lectura en el rincón de la semana correspondiente, el alumnado del grado establecía unos objetivos determinados, como los siguientes:



- a. Fomentar el hábito por la lectura a través de distintas manifestaciones de literatura infantil.
- b. Proponer algunas herramientas con las que iniciar en la lectura y la escritura.
- c. Fomentar el uso de temas transversales en el aula.
- d. Acercar a las niñas y niños a la lectura mediante el uso diario de los rincones de lectura.

A continuación, el alumnado universitario debía articular las distintas sesiones de trabajo a lo largo de un mes prototipo. Este fue el modelo de partida:

1. Primera semana: temas transversales; relatos relacionados con la igualdad, con la paz, con la integración de minorías; etcétera.
2. Segunda semana: relatos relacionados con nuestro vínculo con el medio ambiente, con el entorno natural, con la sostenibilidad, con una educación basada en un consumo responsable y con la concienciación en relación con el respeto a nuestro planeta desde una perspectiva ecocrítica.
3. Tercera semana: relatos inspirados en nuestra relación con el medio y con el contexto inmediato, esto es, con nuestra comunidad, con las relaciones sociales, con la idea de vecindario, con el hermanamiento entre personas de próxima edad, identidad, etcétera.
4. Cuarta semana: espacios de lectura relacionados con mundos imaginarios, ficcionalizados, posibles o improbables, que abran la creatividad del alumnado, que les permita conectar con sus inquietudes, con sus gustos.

En todos ellos, y especialmente en este último caso, no olvidaremos la relación con otras artes, con la música y con la pintura especialmente. Por ello, consideramos fundamental que niñas y niños expresen su visión personal sobre lo que el cuento les sugiere y, a partir de ello, exploren su capacidad creativa. En este sentido, resulta especialmente interesante que este proceso dé lugar a espacios de creación, montajes escénicos e instalaciones artísticas (Ayuso, 2022; Caeiro, 2022; Coca, Marín, López, Carmona, Castro y Martínez, 2024), como recreaciones de aquello que el texto les inspira.

En síntesis, el alumnado de la materia del Grado universitario de Educación Infantil trabajó con los modelos citados para elaborar su propio plan de trabajo y procedió al diseño de un hipotético rincón de la lectura con el condicionante de las características de su futuro centro de prácticas. Asimismo, tuvo que realizar tres prácticas específicas a partir de algunos de los textos de su plan de intervención educativa. Se decantó, en este caso, por una ruta fonológica o indirecta, fundamentalmente, un método de carácter



ascendente sonido-grafema-pieza léxica (palabra). Con el texto literario como base, su reconocimiento y el disfrute de su universo conceptual, sugerimos a la par un discernimiento de las palabras con la identificación de su estructura fonética y la asociación de distintos términos a partir de la lectura.

Se buscaba desarrollar una habilidad que las niñas y niños no tienen por naturaleza, porque, aunque aprendemos a comunicarnos oralmente de forma casi inmediata (desde el sonido gutural hasta el lenguaje articulado), adquirir las herramientas básicas para leer y escribir con soltura requiere un mayor esfuerzo. Es reseñable que aquellos alumnos que son mejores lectores, que sienten mayor interés por la lectura, atesoran un mayor bagaje de vocabulario y expresan con mayor facilidad sus emociones y sentimientos y su perspectiva del mundo. Esto deriva en una construcción más idónea del pensamiento y un andamiaje más claro acerca de su visión del medio circundante y de la manera en la que pueden construir relaciones humanas solidarias.

El primer juego que diseñaron recibió el nombre genérico de “¿Cómo se *sienten* las letras?”, y procuraba el reconocimiento sensorial del contorno de las grafías del alfabeto. Se proponía una técnica de exploración viso-táctil de los grafemas mediante texturas, basada en el espíritu montessoriano, que, aunque lejano en origen, sigue vigente y es necesario. El proceso exploratorio de descubrimiento es esencial en este juego: se componen todas las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, reforzando su volumen y delimitando su contorno con diferentes texturas (algodón, papel de aluminio, madera, plastilina...) que permitan el juego exploratorio y la manipulación indiscriminada por parte del alumnado. A partir de ahí, se van introduciendo las distintas letras como iniciales de palabras que designen variopintas realidades presentes en la lectura de referencia.

El objetivo es, además, que sea continuidad del método ascendente que ya se está trabajando en el aula, en este caso con el apoyo del rincón de lectura. Se trabajaron los distintos sonidos; entonces, se procedió a su identificación mediante la manipulación de estas figuras con relieve, en este orden: vocales (a, e, i, o, u); diptongos, hiatos, triptongos; consonantes sin variabilidad fónica; consonantes con variabilidad fónica (g, c...); dígrafos; combinaciones silábicas consonante-vocal, vocal-consonante. El reconocimiento de la palabra iba apoyado de un estímulo visual (la imagen de lo que representa), así como el término completo que la designa.

Dentro de este rincón de la lectura, y como actividad de iniciación (de nuevo) a la lectoescritura, se propuso la elaboración del siguiente juego, con el nombre prototipo de “Cada oveja con su pareja”, el cual se basa en el reconocimiento silábico. En este caso, el juego se sustenta fundamentalmente en *puzzles*



fonosimbólicos, en los que estos segmentan palabras y al mismo tiempo aparece la imagen segmentada que representan, estando además acompañados de estímulos auditivos (sonidos representativos).

El tercero de los juegos es “La ruleta de las imágenes”, que se situaría en un lugar preeminente del rincón de lectura con una cartulina de gran tamaño en la que se representan todas las letras del alfabeto. Cuando se introduce un nuevo texto en las sesiones de lectura colectiva, se elaboran tantas tarjetas como letras del abecedario y en cada tarjeta se incluye una imagen diferencial del cuento que se esté trabajando. Por último, se elaboran tantas tarjetas como palabras relacionadas con dichas imágenes, cada una de las cuales comienza con una letra dispar del alfabeto. El juego, en el rincón, consiste en que niños y niñas, en gran grupo, recompongan la ruleta, ubicando en la misma cada imagen y cada palabra (previamente presentada por su maestra o maestro) en la posición de la letra que le corresponda.

De nuevo, buscamos el reconocimiento de las distintas grafías mediante la asociación con imágenes y estas a su vez con palabras. Se propone apoyarse en un estímulo visual mediante el cual el alumnado pueda reconocer una entidad natural física o emocional, y a través de la ilustración se tome contacto con la palabra que la representa. Como apoyo a la identificación de imágenes con las tarjetas y sus palabras, en las prácticas de aula se ha recurrido a juegos de adivinanza para la presentación de personajes del cuento y a técnicas de memorización como el uso de palabras encadenadas. Se han presentado, en definitiva, herramientas de juego con el alumnado del grado, después de la lectura para incentivar la comprensión lectora (desde la identificación de ilustraciones asociadas a sucesos del texto de base) y el reconocimiento fonosimbólico (con la localización de las tarjetas y vínculo con las imágenes seleccionadas en la ruleta). Al mismo tiempo, recordemos que la ruleta facilita el discernimiento de las distintas grafías que componen nuestro abecedario.

En suma, hablamos de tres dinámicas de juego en el aula: desde el *puzzle* fonosimbólico hasta la ruleta ilustrada, pasando igualmente por lo que tiene que ver con el juego de reconocimiento de grafías con las letras con textura. Estas dinámicas son solamente parte de una experimentación acerca de lo que las rutinas de lectura colectiva en el periodo preoperacional del aula de educación infantil pueden suponer, en la medida en que pueden ir acompañadas de técnicas de manipulación de contornos, de juegos con material ilustrado, de discernimiento de los elementos gráficos de la lengua, que vamos a usar como colofón de esas dinámicas de fomento del texto literario en el rincón de lectura.

En la última de las prácticas de esta propuesta, el alumnado del grado tenía que elaborar una unidad didáctica completa a partir de uno de los textos del rincón de lectura diseñado. Se ofrece como ejemplo la plantilla que sirvió de modelo didáctico:



Lectura: *Oliver Button es una nena*.

Objetivos: fomentar la lectura en el aula de infantil. Desarrollar valores de convivencia e igualdad. Desarrollar la creatividad del alumnado. Introducir en el reconocimiento de la lectoescritura.

Temporalización: 1 hora diaria hasta el fin de las dinámicas de lectoescritura.

Secuenciación:

- ❖ Primer paso: lectura dramatizada del texto (dinamización de la representación por parte del docente con la participación del alumnado); uso de música como acompañamiento.
- ❖ Segundo paso: reconocimiento visual de elementos clave mediante las ilustraciones del texto y otros apoyos visuales que elabore el docente, relacionados con momentos esenciales del mismo.
- ❖ Tercer paso: relación de imágenes del texto con las palabras extractadas que lo representan y asociación de estas con figuras con textura de los elementos del alfabeto. Elaboración de todas las letras del alfabeto con texturas tanto mayúsculas como minúsculas. Exhibición del alfabeto en el rincón de la lectura. Plan de trabajo: manipulación de las imágenes, dinámicas de juego.
- ❖ Cuarto paso: diseño de *puzzles* fonosimbólicos. 8 series de tarjetas tamaño DIN A4 ilustradas.
- ❖ Último paso: diseño de la ruleta ilustrada (tamaño aproximado, 50 cm x 65 cm). 20 series de tarjetas (media cuartilla).

Finalmente, el alumnado de tercer curso del grado tenía que elaborar la lista de materiales textuales, audiovisuales o hipertextuales con los que configurar su rincón durante un año lectivo, de lo que se da cuenta en el siguiente apartado.

3.3. Materiales de la intervención

Las aulas universitarias contaban con las infraestructuras tecnológicas necesarias (conexión a red, pantalla multimedia...) para trabajar con la aplicación *Room styler* (<https://roomstyler.com/3dplanner>). Para el desarrollo de la experiencia didáctica, se propuso una guía para un posible curso académico, la que en las siguientes líneas se consigna, en un aula tipo de quinto nivel de Educación Infantil, con el fin de que a partir de ella los discentes diseñasen la implementación de sus propios recursos:



A. Primera sección de recursos: los libros-juego, que son aquellos que en edades tempranas facilitan la manipulación y las dinámicas de participación en pequeño y gran grupo. El libro, además, aparece relacionado con las metodologías de la ludificación y la gamificación. Fueron textos modelo:

- ❖ *El libro que sabe hacer de todo*, Kónikos, 2024. A partir de 3 años.
- ❖ *No me da miedo*, San Pablo, 2017. A partir de 3 años.
- ❖ *Arriba y abajo*, Triqueta verde, 2013. A partir de 3 años.
- ❖ *Cuentos para leer con lupa 2. El caso del perro delincuente y otros misterios*, Beascoa, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *Mala fama*, Combel, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *¿Un orinal? ¿Eso qué es?*, Coccinella, 2023. A partir de 3 años.
- ❖ *Nos divertimos aprendiendo ciencia*, Algar, 2022. A partir de 5 años.
- ❖ *El libro de los pedos*, Base editorial, 2022. A partir de 3 años.
- ❖ *El gran juego del Principito*, Bruño, 2022. A partir de 3 años.

B. Segunda sección de recursos: los álbumes ilustrados. La imagen se convierte en un estímulo inmediato y permite cierta recreación e interpretación del mundo. Se desarrolla la imaginación del alumnado y se trabajan elementos transversales, como la igualdad de género en los siguientes casos:

- ❖ *El hada rosa*, Nubeocho, 2023. A partir de los 4 años.
- ❖ *Un caperucito valiente y diferente*, Molino, 2023. A partir de los 4 años.
- ❖ *El gallo que puso un huevo*, OQO Editorial, 2023. A partir de los 5 años.
- ❖ *El príncipe que quería llevar vestido*, Salvatella, 2021. A partir de los 4 años.
- ❖ *La rebelión de la princesa rosa*, Tule, 2021. A partir de los 5 años.
- ❖ *¿Las princesas usan botas de montaña?*, Picarona, 2013. De 3 a 7 años.

C. Tercera sección de recursos: libros *pop up*, para el acercamiento a la realidad en tres dimensiones. Es una manera versátil de que los niños manejen ciertas lecturas coaligadas con la ilustración en volumen:



- ❖ *¡Abracadabra que tu cuerpo se abra!* de Jennie Maizels y J. William Petty, Andana, 2020. De 6 a 9 años.
- ❖ *Pop-up Océano*, Editorial Luis Vives, 2023. A partir de los 5 años.
- ❖ *La avellana* de Anne-Florence Lemasson, Nobel Book, 2017. A partir de los 4 años.
- ❖ *¿Dónde está el espacio?*, de Dawn Sirett, DK, 2024. A partir de 0 años.

D. Cuarta sección de recursos: los audiolibros o los textos acompañados con música en general:

- ❖ *Muchos túneles y un problema* (en https://www.youtube.com/watch?v=V_-ztSESZA4).
- ❖ *El hilo invisible* (en <https://www.youtube.com/watch?v=pXbnQg4o0b4>).
- ❖ *Las gafas de sentir* (en <https://www.youtube.com/watch?v=18YnJ88aWK4>).
- ❖ *La tortuga que quería dormir* (en <https://www.youtube.com/watch?v=ArUsgvymW98>).
- ❖ *El erizo que no se quería pinchar* (en <https://www.youtube.com/watch?v=dXnA42husO8>).
- ❖ *Camuñas* (en https://www.youtube.com/watch?v=DKwMtG_2SaY).

E. Quinta sección de recursos: de igual forma, no queremos aquí escatimar en la mención de otras propuestas muy interesantes en los últimos tiempos, relacionadas con el libro multimedia o el desarrollo de técnicas expositivas para el docente como el *lap book*, soporte de exposición de elementos clave de la narración e instrumento en la labor de cuentacuentos.

F. Sexta sección de recursos: el docente, en tanto que animador e incentivador del hábito lector, debe manejar los distintos géneros literarios: narración, obviamente, pero también teatro o poesía. Esta propuesta trabaja con los siguientes materiales:

- ❖ *El libro de Gloria Fuertes para niños y niñas*, Madrid, Blackie Books, 2020.
- ❖ *Cuentos en verso para niños perversos*, Madrid, Alfaguara, 2008.
- ❖ *Teatro para niños de Gloria Fuertes*, Madrid, Tikal-Susaeta, 2010.

En la propuesta de diseño de un rincón de la lectura es recomendable manejar ese expositor principal antes mencionado, dividido en distintos subexpositores o secciones donde se puedan mostrar las variedades textuales que trabajaremos en el aula. Las niñas y niños podrán manipularlos mediante distintas rutinas de acercamiento al texto.



Resultados y discusión

Cumpliendo el objetivo central de este trabajo, esto es, determinar el grado de aceptación de la propuesta, se procede a desglosar en las tablas y gráficos siguientes los resultados obtenidos, tanto en el pretest como en el postest. Asimismo, se desarrolla la discusión sobre los datos recolectados para cumplir dicho objetivo:

Tabla 1.
Resultados en porcentajes (pretest y postest)

		1.Nada	2.Poco	3.Suficiente	4.Bastante	5.Mucho
1. Facilita organización de contenidos	Pretest	12 %	20 %	28 %	24 %	16 %
	Postest	8 %	12 %	12 %	32 %	36 %
2.Aplicabilidad	Pretest	12 %	16 %	48 %	12 %	12 %
	Postest	4 %	0 %	8 %	40 %	48 %
3.Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje	Pretest	8 %	24 %	32 %	24 %	12 %
	Postest	4 %	12 %	8 %	28 %	48 %
4.Motivación	Pretest	32 %	32 %	16 %	12 %	8 %
	Postest	4 %	4 %	28 %	36 %	28 %
5.Desarrollo de materiales para a EI	Pretest	12 %	12 %	52 %	16 %	8 %
	Postest	12 %	4 %	20 %	24 %	40 %
6.Fomento de la lectoescritura	Pretest	20 %	4 %	32 %	32 %	12 %
	Postest	0 %	0 %	16 %	36 %	48 %
7.Incentiva el trabajo colaborativo	Pretest	24 %	0 %	56 %	20 %	0 %
	Postest	4 %	4 %	20 %	32 %	40 %
8.Incentiva la autoevaluación	Pretest	24 %	8 %	40 %	12%	16 %
	Postest	0 %	0 %	24 %	28 %	48 %
9.Incentiva la heteroevaluación	Pretest	28 %	8 %	32 %	12 %	20 %
	Postest	4 %	4 %	20 %	32 %	40 %
10.Satisfacción global	Pretest	28 %	16 %	32 %	12 %	12 %
	Postest	0 %	0 %	20 %	20 %	60 %

Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

La interpretación de los resultados nos permite aproximar algunas valoraciones provisionales, teniendo en cuenta que se ha concebido como una experiencia determinada para un grupo específico de intervención. Puede servir de base para futuras intervenciones con ampliación de la muestra, la inclusión de más variables o la ampliación del estudio sometiéndolo a grupos de control. De momento, como se ha dicho, la intención es plasmar el grado de aceptación para ese grupo específico de alumnado en formación.

En este sentido, se observa, en primer lugar, que lo que tiene que ver con la facilitación en la organización de los contenidos hay un avance significativo en cuanto a la valoración global del alumnado, de tal manera que observamos que las escalas de bastante y mucho acaparan casi el 70 % de las respuestas (Tabla 1, Figura 6), y la media aritmética evoluciona de 3.12 a 3.76 y la mediana de 3 a 4 (Tabla 2).

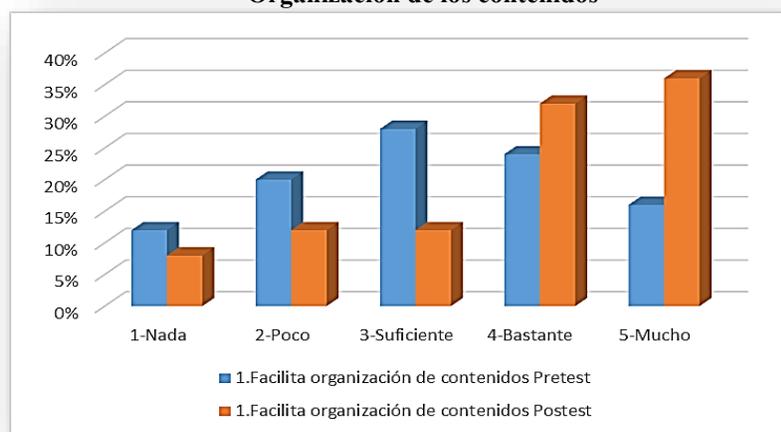


Tabla 2.
Resultados estadísticos complementarios (pretest y postest)

		Media aritmética. μ	Mediana. Me	Varianza. σ^2	Desviación típica (población). σ	Desviación típica (muestra). s
1.Facilita organización de contenidos	Pretest	3.12	3	1.5456	1.24322	1.26886
	Postest	3.76	4	1.6224	1.27373	1.3
2.Aplicabilidad	Pretest	2.96	3	1.2384	1.11283	1.13578
	Postest	4.19231	4	1.00148	1.00074	1.02056
3.Desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje	Pretest	3.08	3	1.2736	1.12854	1.15181
	Postest	4.04	4	1.3984	1.18254	1.20692
4.Motivación	Pretest	2.32	2	1.5776	1.25603	1.28193
	Postest	3.8	4	1.04	1.0198	1.04083
5.Desarrollo de materiales para EI	Pretest	2.96	3	1.0784	1.03846	1.05987
	Postest	3.76	4	1.7824	1.33507	1.3626
6.Fomento de la lectoescritura	Pretest	3.11538	3	1.56361	1.25044	1.27521
	Postest	4.32	4	0.5376	0.733212	0.748331
7.Nuevas destrezas de aprendizaje	Pretest	2.72	3	1.0816	1.04	1.06145
	Postest	4	4	1.12	1.0583	1.08012
8.Incentiva la autoevaluación	Pretest	2.88	3	1.7856	1.33626	1.36382
	Postest	4.24	4	0.6624	0.81388	0.830662
9.Incentiva la heteroevaluación	Pretest	2.88	3	2.1056	1.45107	1.48099
	Postest	4	4	1.12	1.0583	1.08012
10.Satisfacción global	Pretest	2.64	3	1.7504	1.32303	1.35031
	Postest	4.4	5	0.64	0.8	0.816497

Fuente: elaboración propia desde el análisis de los resultados

Figura 6.
Organización de los contenidos



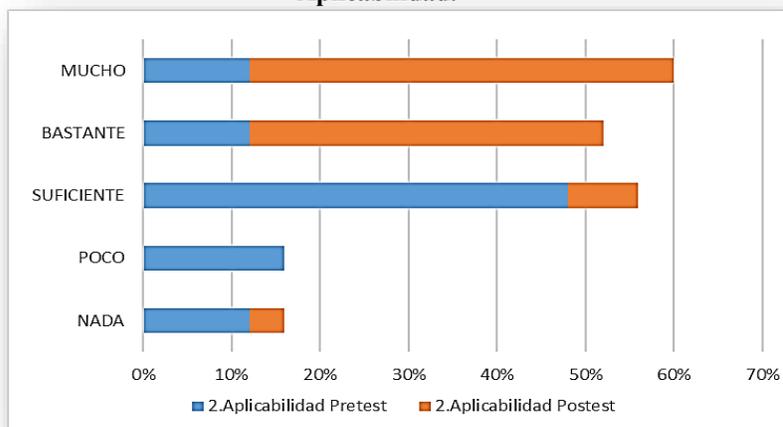
Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

También se observa una mejoría en cuanto a la posible aplicabilidad de las dinámicas referidas, de tal manera que el 88 % del alumnado opta por las respuestas de 4. Bastante y 5. Mucho (Tabla 1, Figura 7),



pasando la media de 2.96 a 4.19 y situándose la mediana en el postest en el 4 (Tabla 2). Es una percepción que mantiene la documentada en otros estudios de caso, como el referido por Giraldo (2022), sin obviar los retos organizativos y conceptuales en cuanto a la herencia de una visión rígida de la disposición de aula y del uso de materiales.

Figura 7.
Aplicabilidad.



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

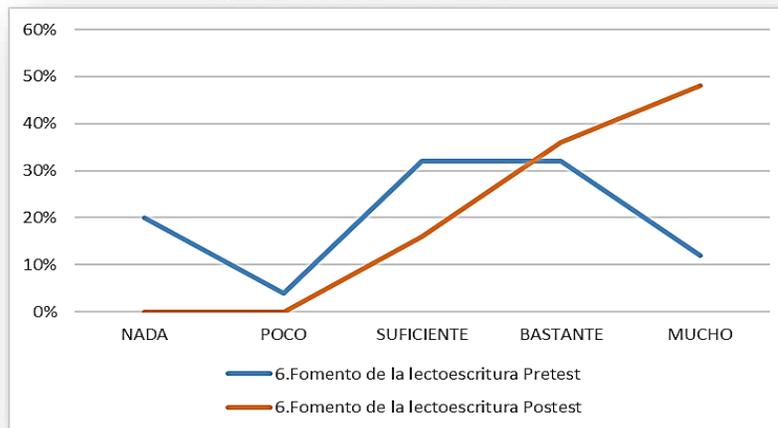
Esta línea de incremento de valoraciones positivas entre el pretest y el postest es una constante en el conjunto de cuestiones abordadas. En cuanto al desarrollo de nuevas destrezas de aprendizaje, observamos que las valoraciones más bajas de 1. Nada y 2. Poco decrecen y a la par se incrementa las valoraciones de 4. Bastante y 5. Mucho. También es llamativo cómo se percibe por parte del alumnado participante que se incrementa la motivación mediante la experiencia referida, ya sugerido en experiencias como la referida por Pedrero (2012). En el pretest, un elevado número del alumnado, en torno al 64 %, opta por las respuestas de 1. Nada y 2. Poco, mientras que en el postest los resultados se invierten y se supera el 60 % en los apartados de 4. Bastante y 5. Mucho.

Igualmente, nos resulta de interés poner en valor la importancia que se le concede al desarrollo de materiales para la Educación Infantil, de tal forma que en el postest de nuevo más de 60 % de los participantes considera que se está promoviendo la creación de materiales para el ámbito educativo en el que se están formando. Va en la línea de la importancia de la organización de materiales por parte del docente, como se ha detectado en otros trabajos como el de Conde Vélez, Delgado-García y García Prieto (2019, 54). Esto no es impedimento para percibir puntos de mejora, ya que todavía nos encontramos con que un 16 % de los participantes valora con los apartados 1. Nada o 2. Poco este elemento, lo que nos invita a la reflexión y a buscar los puntos débiles de la experiencia para futuras rectificaciones. Es igualmente importante comprobar



la altísima mejoría entre pretest y postest en cuanto a lo que se refiere al fomento de la lectoescritura (Tabla 1, Figura 8), más aún, teniendo en cuenta que los apartados 1. Nada y 2. Poco desaparecen totalmente. Ello nos lleva a la recomendación de que se promueva el conocimiento y aplicación de esta metodología entre profesorado novel, como también atestiguan otras experiencias (Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina, 2022; Ceiro Catasú, Mera Ramos y Moya Arteaga, 2024).

Figura 8.
Fomento de la lectoescritura



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos

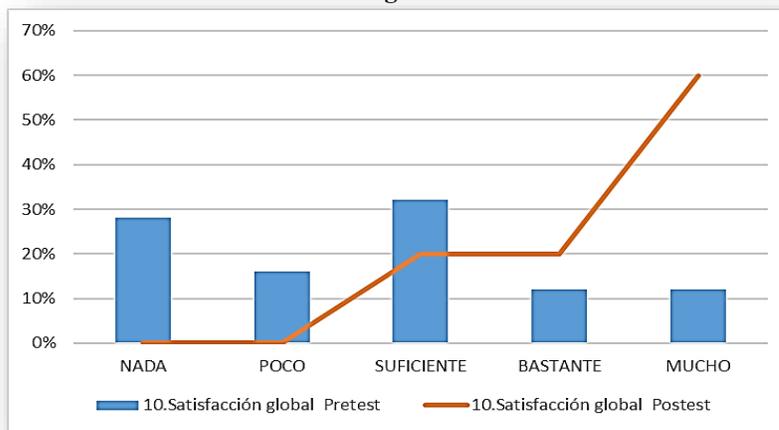
Asimismo, se observa que el alumnado valora que se trabaje de manera colaborativa y respalda que hay un claro incentivo de este tipo de dinámicas, de tal manera que el 72 % de los participantes opta por las valoraciones de 4. Bastante y 5. Mucho, en la línea de experiencias como la desarrollada por Martínez, Gavilán y Toscano (2017) que resaltan el fortalecimiento de las interacciones sociales y emocionales gracias a este método; o la de Ruiz Peñaherrera, Ruiz Peñaherrera, Nieto Echeverría y Román Palacios (2022), sobre el peso que debe tener la adquisición de destrezas prácticas (gracias a métodos como el Montessori) en la formación del profesorado. Los niveles de valoración se mantienen, en lo que se refiere a incentivar la autoevaluación y la heteroevaluación, con resultados similares en el postest. Con todo, hay que tener en cuenta que todavía hay un porcentaje significativo (en torno al 20 % de los participantes) que opta por una respuesta intermedia de 3. Suficiente, lo que nos hace percibir que hay margen de mejora y que se deben explorar nuevas vías de participación, evaluación y desarrollo de la experiencia. Esto entronca con las dificultades de organización que entraña una metodología como esta, si lo ponemos en comparación con experiencias parejas, como la que señalan Colén, Jarauta Borrasca y Castro González (2016). Asimismo, hay que tener en cuenta, a la luz de experiencias como las que describen Álvarez Muñoz y Hernández Prados (2022), que se deben fortalecer los procedimientos para determinar qué se evalúa (a través de productos de



aprendizaje) y cómo se evalúa (con los instrumentos de evaluación) en el proceso de aprendizaje y en el de enseñanza.

En definitiva, los resultados del postest, en relación con la satisfacción global (Figura 9), indican que un 80 % de los participantes se decanta por las opciones 4 y 5, y un 20 % por la de 3, con lo que desaparecen totalmente las opciones 1. Nada y 2. Poco, pasando la media de 2.64 a 4.44 y la mediana de 3 a 5 (Tabla 2). A la luz de estos datos, consideramos que el grado de aceptación (en ese grupo específico de intervención y en relación con esta especialidad didáctica) ha sido alto, con notables mejorías entre el pretest y el postest. Esto no impide observar que todavía hay un margen de mejora que debe buscar el apuntalamiento de la formación en destrezas comunicativas y explorar nuevas vías para aumentar la satisfacción global de los participantes. En todo caso, resulta de interés ponerlo en comparación con otras experiencias educativas en torno a la aceptación de metodologías activas por parte del profesorado en formación, como ocurre con el trabajo de Navarro Montaña, Piñero-Virué, Jiménez Navarro y Mateo Navarro (2022) que documenta, al igual que nuestra propuesta, la alta valoración de métodos participativos en esos contextos.

Figura 9.
Satisfacción global.



Fuente: elaboración propia desde el análisis de los datos.

Conclusiones

Con esta experiencia de intervención educativa hemos querido destacar la importancia del fomento del hábito de lectura en el contexto de la Educación Infantil a través de una intervención desarrollada en un aula de didáctica de la lengua y de la literatura en el grado universitario. Para ello, se ha iniciado al alumnado en la metodología de trabajo por rincones en los niveles de 4.º, 5.º y 6.º, en el llamado periodo preoperacional bajo la terminología piagetiana. Con ello, se ha procurado crear ambientes dinámicos de trabajo en los que



el acercamiento al texto literario se debe enfocar desde la diversidad de tipologías textuales, arraigando en la conexión con otras artes, bajo estímulos de diferente tipo (primordialmente audiovisuales).

Señalamos como importante que la lectura fuese acompañada de medios de escenificación, como pueden ser manoplas, títeres de mano, teatro de sombras o cualquier otro elemento, técnicas fácilmente asumibles y extrapolables al aula de infantil. La intención es fomentar un clima en el que lo lúdico prime, destacando la dimensión estética de la lectura, la cual contribuye al gusto, el disfrute y el deleite personal. Junto con la lectura del texto y apoyados en su dramatización, son útiles todos los estímulos visuales como la imagen en el álbum ilustrado, los *pop up* con las figuras en tres dimensiones, o cualquier otro tipo de soporte como el relato acompañado de estímulos auditivos (la música, por ejemplo).

Se ha pretendido recrear convenientemente la lectura en el aula, para después introducir la escritura mediante el estímulo del reconocimiento de imágenes clave del texto. A la luz de la experiencia, parece conveniente que cada docente diseñe ese rincón de lectura teniendo en cuenta la disponibilidad de infraestructuras y el perfil de las niñas y los niños escolarizados. De igual manera, el futuro profesorado de Educación Infantil debe instruirse en técnicas de comunicación, específicamente las relacionadas con la representación de textos literarios. A partir de ahí, en la creación de ambientes de juego que incentiven el acercamiento a los contenidos estéticos transmitidos, hemos visto necesario propender al uso de técnicas manipulativas, en rutinas diarias de aproximación a la lectura y a la creación literaria, y se ha constatado un claro incremento de la motivación por parte del profesorado en formación, así como su valoración positiva hacia el método de trabajo por rincones, sus dinámicas y su forma de organizar el aula. La preparación de los futuros docentes debe, por tanto, abarcar distintas metodologías de aprendizaje y, en concreto, aquellas sobre la concepción de espacios flexibles para fomentar la lectoescritura en edades de escolarización tempranas.

Referencias bibliográficas

- Alarcón García, Carmen María. “Análisis de la metodología por rincones aplicada a la etapa de educación infantil”, *Publicaciones Didácticas*, 78 (2017): 29-38.
- Álvarez Muñoz, José Santiago y M. Ángeles Hernández Prados. “Enseñanza de las matemáticas en Educación primaria desde el trabajo por rincones”. *Aula De Encuentro*, 24(1) (2022): 124-147.
- Ayuso Goig, María. “Aprendizaje de las propiedades sensoriales de la materia a través de las instalaciones artísticas y la indagación en la Etapa de Infantil”. En Laura Cañadas Martín, Marta Ferrero González (coords.). *I Congreso*



Internacional de Investigación, Transferencia e Innovación en Educación: Libro de actas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2022.

Caeiro Rodríguez, Martín. “Instalaciones artísticas educativas: experiencias con futuras maestras de educación infantil en torno a prácticas artísticas contemporáneas”. *Observar* 16 (2022): 45-66.

Ceccato, Roberta, Lorena Caballero-Gascón, Olga Fernández-García, Isabel Chaves y María Dolores Gil-Llario. “¿Depende el desarrollo de la RAN de la edad de inicio de la lectoescritura?”. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology* 4.1 (2018): 167–174. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v4.1288>

Ceiro Catasú, Wilma, Nancy Cristina Mera Ramos y Jazmina Azucena Moya Arteaga. “Los rincones lúdicos interculturales para niños de 4 a 5 años”, *Sinergia Académica*, 6(2) (2024): 35-44. <https://doi.org/10.51736/sf97cg70>

Cisternas Rojas, Yazna, Roberta Ceccato, María Dolores Gil Llario y María Isabel Marí Sanmillán. “Funciones neuropsicológicas en las habilidades de inicio a la lectoescritura”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología* 1.1 (2014): 115-122. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.354>

Coca Jiménez, Pablo, Sofía Marín Cepeda, Esther Lopez Martinez, Esther Carmona Pastor, Pablo L. Castro Martín y María Victoria Martínez Vérez. “Instalaciones artísticas como recurso educativo en el aula de educación infantil”. En Pablo Coca Jiménez (dir.), Alicia Peñalba Acitores (dir.), Lucio Martínez Álvarez (dir.). *Instalaciones multisensoriales al aire libre: [exposición]*. Valencia: Universidad de Valencia, 2024.

Colén, M.Teresa, Beatriz Jarauta Borrasca y Leyla Castro González. “El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: De la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos”, *Revista Complutense de Educación*, 27 (1) (2016): 179-198.

Conde Vélez, Sara, Manuel Delgado-García y Francisco García Prieto. “Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil”. *Estudios Sobre Educación*, 36, 53-83 (2019). <https://doi.org/10.15581/004.36.53-83>

Corchete, Teresa. “La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales”. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca* 20 (2014): 123-132. <https://doi.org/10.14201/12565>

De la Ossa Martínez, Marco Antonio. “Producción e interpretación musical. Mención en lenguajes creativos, estructura y proyecto títeres en la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM)”. *Artseduca* 24 (2019): 117-138. <https://doi.org/10.6035/ARTSEDUCA.2019.24.11>



- Domínguez Ramírez, Paola. *Juegos de lenguaje en la alfabetización inicial*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014.
- Dongo, Adrián. “La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa”. *IPSI* 11.1 (2008): 167-181.
- Fernández, Ana Isabel. “El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones”. *Innovación y experiencias educativas* 15 (2009): 2-9.
- Fernández, Estela, Lurdes Quer y Rosa M. Securún. *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños de 3 a 8 años*, Barcelona: Octaedro, 2009.
- Fernández Piatek, Ana Isabel. ““el trabajo por rincones en el aula de educación infantil. ventajas del trabajo por rincones. tipos de rincones”. *Innovación y experiencias didácticas* 15 (2009): 1-8.
- Galera, Francisco. “El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil”. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004.
- Gallardo Ruiz, José Ramón, María Soledad Gallegos Hervás, Encarnación García López, Sara Pérez Losas y Rosario Rodríguez Fernández. “Juegos de iniciación a la lectura: metodología en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria”. En Gallego Ortega, José Luis, Rafael Mesa Sánchez, J. L. Navas Ocaña (coords.). *Las prácticas culturales en el aula: metodologías y evaluación: actas*. Granada: Centro de profesores de Granada, 1996.
- Giraldo Urrego, Laura María. “Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas”. *Zona Próxima*, (36) (2022), 28-48. <https://doi.org/10.14482/zp.36.372.21>.
- Gómez, Nieves. “Investigación en el aula de Educación Infantil: una experiencia en el ámbito de la didáctica de la literatura de tradición oral”. En López Meneses, Eloy, David Cobos Sanchiz, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio Hilario Martín Padilla (coords.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro, 2020.
- Ibáñez Sandín, Carmen. *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*, Madrid: La Muralla, 1993.
- Laguía, María José y Cinta Vidal. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*, Barcelona: Graó, 2004.
- Izquierdo Rus, Tomás, Micaela Sánchez Martín y María Dolores López Sánchez-Casas. “Determinantes del entorno familiar en el fomento del hábito lector del alumnado de Educación Primaria”. *ESE: Estudios sobre educación* 36 (2019): 157-179. <https://doi.org/10.15581/004.36.157-179>



- Martín Sánchez, Beatriz, Deilis Pacheco Sanz, Alejandro Canedo García, Yvet Bleye Varona y Ángela Gago Morate. El trabajo por proyectos a partir del juego por rincones: planificación y puesta en marcha. (2020). *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1) (2020), 167-176. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1829>
- Martínez Pérez, Desirée, José María Gavilán Izquierdo y María de la O Toscano Cruz. “Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil”, *International Journal of Educational Research and Innovation* 7 (2017): 226-244.
- Mera-Villafuerte, Aracely Idelina y Janeth de Lourdes Delgado-Gonzembach. “Estrategia lúdica para el desarrollo de habilidades sociales en los niños del subnivel inicial 2”, *MQRInvestigar*, 6(3) (2022): 76–101. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.76-101>
- Mociño, Isabel y Eulalia Agrelo-Costas. “La dramatización: aprendizajes por competencias a través del diálogo interartístico” *Pulso* 46 (2023): 59-74. <https://doi.org/10.58265/pulso.5638>
- Montijano, Belén. “Leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil”. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas* 21.2 (2019): 79-92.
- Moreira-Vergara, Mercedes y Silvio Alcívar-Molina. “Implementación de los Rincones Lúdicos para el Desarrollo de la Motricidad Fina de Los Estudiantes de 2 a 3 Años del Centro de Desarrollo Infantil “Luz y Progreso”, *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, vol. 7, N° 2 (2022): 1866-1883.
- Moreno, Emilia. “Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos. Un estudio etnográfico”. *Contextos educativos: Revista de educación* 4 (2001): 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.492n>
- Navarro Montaña, M^a José, Piñero-Virué, Rocío, Jiménez Navarro, Paula, & Mateo Navarro, Víctor. “Metodologías Participativas en la Formación del Profesorado: Análisis de Estrategias Didácticas Activas y Colaborativas”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2) (2022), 53-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200053>
- Pedrero, Agustín. *Metodología de Rincones Tradición e innovación en educación infantil (3-6 años)*. Propuestas didácticas, estrategias y recursos para la competencia matemática y el proceso lectoescritor, Valladolid: Editorial de la Infancia, 2012.
- Pereira-López, Laura. *Un análisis estructural sobre las relaciones entre conciencia fonológica, lectura y funcionamiento ejecutivo en Educación Infantil*. [Tesis doctoral]. A Coruña: Universidade da Coruña, 2024.



- Pérez López, Concepción y Cristina Laorden Gutiérrez. “El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado”, *Pulso: revista de educación*, 25 (2002): 133-146.
- Pizarro Elizo, Silvia y M. Ángeles Gato Rodríguez. “El juego para el fomento de la creatividad”. En Rosa María Esteban Moreno, Alina M. Martínez-Sánchez y Claudia de Barros Camargo, *La universidad y los centros de prácticas, un tándem perfecto para la formación del profesorado*, Barcelona: Octaedro, 2024, 219-236
- Plasencia Carballo, Zeus, Carmen Perdomo López y Juana Herrera Cubas. “La biblioteca escolar: un espacio para el fomento de la lectura y la creatividad en la etapa de Educación Infantil”. En Camblor Pandiella, Begoña, Aída Bárbara Parrales Rodríguez y Roberto Avello Rodríguez (coords.). *Nuevas tendencias en investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Octaedro, 2023.
- Ramírez Crespo, Jacqueline, María Guadalupe Lucas Milán. “Los mini-rincones lectores. Propuesta didáctica para la animación a la lectura en Educación Infantil”. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 22 (julio – diciembre) (2020): 1-24.
- Roa, Julio. “Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos”. *Revista científica de Farem-Estelí* 10. Edición especial (2021): 63-75.
- Robinson Samuells, Félix Jorge. “El pensamiento de Vigotsky en la educación. Reinterpretación de su legado desde la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural”. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*. 1.1 (2017): 143-153.
- Rodríguez, Inés, Elena Ramírez, María Clemente y Jorge Martín-Domínguez. “Leer en familia: tertulias digitales en un programa de fomento de la lectura en la biblioteca”. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura* 20.1 (2021): 23-37. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2430
- Rubio Gorrochategui, Lara y María Elena Riaño Galán. “Arte y Educación. Instalaciones en el aula de Infantil”. *Revista d'innovació docent universitària: RIDU* 11 (2019): 54-64.
- Ruiz Peñaherrera, Enrique, Melany Ruiz Peñaherrera, Grace Nieto Echeverría y Carolina Román Palacios. “Experiencia de aprendizaje significativo en la educación superior”. *GADE: Revista Científica*, 2(3) (2022): 172-185. <https://doi.org/10.63549/rg.v2i3.124>
- Teixiné Baradad, Judit, Agnes Ros Morente, Èlia López Cassà. “Experiencias prácticas sobre la educación emocional en la educación infantil”. En Soler Nages José Luis, José Javier Pedrosa Laplana, Ana Rodríguez Martínez, Alfonso Royo Montané, Rafael Sanchez Sanchez y Verónica Sierra Sánchez (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar IV: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2021.



Saunders, Ruth y Ann M. Bingham. *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ediciones Morata, 1984

Vega, Nahommi. “Nuevos desafíos al fomento de la lectura y literatura infantil en un entorno de pantallas”. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)* 3.2 (2022): 58-65.

Vicente Rodado, Fuencisla, María Antonia López Luengo y Cristina Vallés Rapp. “Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica”. *Tendencias pedagógicas* 23 (2014): 109-126. <https://doi.org/10.15366/tp2015.23.008>

Yubero Jiménez, Santiago, Sandra Sánchez García y Elisa Larrañaga Rubio. “El fomento de la lectura en contextos familiares”. En Margarida Ramos, Ana, Carmen Ferreira Boo, Lourdes Lorenzo García, Blanca Ana Roig Rechou, Veljka Ruzicka Kenfel (coords.). *La familia en la literatura infantil y juvenil: A familia na literatura infantil e juvenil*. Vigo-Braga: Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, ELOS. Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil y CIEC, 2013.

